



UiT

THE ARCTIC
UNIVERSITY
OF NORWAY

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram. Muligheter og begrensinger.

Implementering og bruk gjennom fem ansattes opplevde erfaringer.

—

Marianne Alexandersen Kjelstrup

Masteroppgave i spesialpedagogikk, november 2014



Forord

Dette prosjektet setter sluttstrek for en femårig utdanning i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Jeg leverer fra meg dette produktet og ser med det fremover og videre ut i praksisfeltet. Utdanningen har vært en spennende reise, og jeg kan bare forestille meg at veien videre blir enda bedre.

Takk til mine informanter. For deres tid, erfaringer og selvrefleksjon.

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder Jarle Bakke, for å ha gitt meg kompass og kursen å navigere etter slik at jeg fant veien til havn. Jarle sa til meg en gang for nesten ett år siden at masterprosjektet er en modningsprosess. En kan ikke tvinge seg til fremgang, man må ta tiden til hjelp og så vil produktet vokse seg til og utvikles over tid. Jeg var skeptisk, men nå står jeg ved veis ende og ser tilbake på prosessen og at prosjektet har så visst vokst seg til og modnet iløpet av dette året.

Takk til min gode studievenninne Silja, for utallige kaffepauser, faglige samtaler og ikke fult så faglige samtaler i «rødsofaen» vår. Takk til alle øvrige medstudenter for uvurderlig sosialfaglig samvær, pausene har vært et etterlengt pust i bakken.

Sist, og ikke minst, til min kjære mann, Harald. Tusen takk for korrekturlesing og grafisk assistanse. Takk for konstruktiv tilbakemelding og for å ha lyttet til min monolog om prosjektet. Takk for at du har tatt deg av hus, matlaging og barn mer eller mindre på egenhånd denne siste tiden. «It takes a village» har virkelig fått mening.

Til Hermine

Innhold

Forord	i
I. Sammendrag	vii
Del I.....	ix
Kapittel 1: Referanseramme.....	1
1.1. Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2. Forskningstema og Problemstilling.....	2
1.3. Avgrensning	3
1.4. Avhandlingens inndeling.....	3
Del II	4
Kapittel 2: Teori	5
2.1. Innledning.....	5
2.2. Atferdsproblemer i skolen – forekomst og tiltak	5
2.2.1. Begrepsavklaringer.....	6
2.3. De Utrolige Årene	7
2.3.1. Skole- og barnehageprogrammet	8
2.3.2. Implementering i skolen.....	10
2.4. Teoretisk bakgrunn for De Utrolige Årene	11
2.4.1. Sosial læringsteori	12
2.4.2. Coercive prosesser - Sosial interaksjonistisk læringsteori	14
2.4.3. Tilknytningsteori – Bowlby	16
2.5. Hva viser forskning om De Utrolige Årene?.....	17
2.6. Kritisk debatt om De Utrolige Årene	21
2.7. Oppsummering	23
Del III	24
Kapittel 3: Metode.....	25

3.1. Innledning.....	25
3.2. Metodevalg og forskningsdesign	25
3.2.1. Utvalg	26
3.2.2. Casedesign.....	26
3.2.3. Intervju - primærdata.....	28
3.2.4. Bruk av andres forskning – sekundærdata	29
3.3. Vitenskapsteori.....	30
3.4. Etske hensyn: meldeplikt, personvern andre etske forholdsregler.....	31
3.5. Transkribering og analysemetode	33
3.6. Reliabilitet, Validitet og Overførbarhet.....	34
3.6.1. Reliabilitet	34
3.6.2. Validitet.....	35
3.7. Oppsummering	37
Del IV	38
Kapittel 4: Resultater.....	39
4.1. Innledning.....	39
4.2. Implementering	39
4.2.1. Hvorfor De Utrolige Årene?	39
4.2.2. Holdninger til implementering og forandring	40
4.2.3. Identitet.....	42
4.2.4. Foreldrenes reaksjon på DUÅ	43
4.3. Erfaringer med DUÅ i praksis	44
4.3.1. Ros og belønning.....	45
4.3.2. Ignorering og tenkepause	46
4.3.3. Tilpasset opplæring i De Utrolige Årene	47
4.3.4. Diskusjoner i kollegiale.....	48
4.4. Forandringer etter implementering.....	48

4.4.1. Blant elevene	48
4.4.2. Blant de ansatte	50
4.5. Innstilling til kritikk mot DUÅ.....	51
4.6. Oppsummering	52
Del V	54
Kapittel 5: Analyse og drøfting	55
5.1. Innledning.....	55
5.2. Forskningsspørsmål 1.....	55
5.2.1. Hvorfor implementering av DUÅ?	55
5.2.2. Hvilke reaksjoner og holdninger til implementering?.....	56
5.2.3. Egen identitet i arbeidet med DUÅ	58
5.3.3. Forutsetninger for varig implementering	59
5.3. Forskningsspørsmål 2.....	60
5.3.1. Erfaringer med ros og belønning.....	61
5.3.2. Erfaringer med ignorering og tenkepause	62
5.3.3. Erfaringer med tilpasset opplæring i DUÅ.....	64
5.3.4. Opplevd effekt av implementering.....	65
5.4. Forskningsspørsmål 3.....	67
5.5. Forskningsspørsmål 4.....	70
5.6. Oppsummering	73
Del VI.....	74
Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	75
Litteratur:.....	77
Vedlegg	81

I. Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke nytten av De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram. Denne nytten har vært undersøkt i en kvalitativ studie om implementering og bruk gjennom fem ansattes opplevde erfaringer.

Prosjektet tar utgangspunkt i at uro og atferdsproblemer preger mange norske klasserom, og er et dilemma som stadig bringes på bane. Det er påvist en sammenheng mellom læringsutbytte, sosiale ferdigheter og atferdsproblemer (Ogden 2001). De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram har som mål å styrke lærerens ferdigheter i klasseromsledelse, fremme elevenes sosiale ferdigheter og redusere atferdsproblemer. Gjennom økt fokus på læreren som leder kan man tenke seg at det er mulig å skape større ro og læringsfremmende atferd i klasserommene.

Utvalget består av fem informanter ansatt på to ulike skoler. Informantene har delt sine erfaringer og opplevelser omkring implementering og bruk av programmet i praksis. Deres utsagn har blitt kategorisert i lys av sentrale forskningsspørsmål, analysert og drøftet i henhold til aktuell teori og eksisterende empiri.

Jeg finner på bakgrunn av informantenes erfaringer at DUÅs skole- og barnehageprogram oppleves som et nyttig redskap for læringsfremmende atferd og klasseledelse. Jeg finner sammenheng mellom teori om DUÅ og hva informantene har formidlet i intervjuene. Økt arbeidsro, tilfredshet og bedre sosiale ferdigheter ble av informantene rapportert som nytte for elevene. De ansatte erfarte at de hadde et felles ståsted, begrepsapparat og økt positivitet i kollegiale. Et ønske om felles plattform for virksomhet i kollegiale ble oppgitt som viktigste årsak for implementering av programmet. Betydningen av relasjonsbygging mellom voksen og barn ble fremmet som viktig. Strukturering og systematisering av eksisterende ferdigheter ble erfart av informantene som positivt med DUÅ. Ros, oppmuntring og belønning ble oppfattet som et svært positivt og virksomt virkemiddel blant informantene. Ignorering var foretrukket strategi ved uønsket atferd, mens alle informantene unngikk tenkepause. Skolene i studien hadde interne gruppeveiledere, som kunne kurse de ansatte på skolene i DUÅ. Dette ble ansett som en stor ressurs og viktig for programstabilitet. Diskusjon og refleksjon omkring programmet ble fremmet som viktig. Informantene kjente seg ikke igjen i kritikk som ble reist mot programmet og funn fra tidligere forskning støtter mange av de funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen.

Del I

Kapittel 1: Referanseramme

1.1. Bakgrunn for prosjektet

1.2. Forskningstema og Problemstilling

1.3 Avgrensning

1.4. Avhandlingens inndeling

Kapittel 1: Referanseramme

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Forskning viser at mellom 5-10% av skolebarn har atferdsproblemer som er undervisnings- og læringshemmende (Nordahl, Manger et al. 2005). Det fremkommer av stortingsmelding nr 30 at atferdsproblemer i skolen kan blant annet være resultat av manglende sosiale ferdigheter og at eleven ikke mestrer de kravene som skolen stiller (Kunnskapsdepartementet 2004). Videre fremkommer det i stortingsmeldingen at læreren er det viktigste redskapet og den største ressursen skolen har for å påvirke elevens faglige og sosiale ferdigheter (Ibid:3).

Undersøkelser viser at elever med gode sosiale ferdigheter viser bedre skolefaglige prestasjoner enn elever med dårligere sosiale ferdigheter (Nordahl, Manger et al. 2005).

Proaktive handlingsplaner for sosial kompetanse og lærerens ferdigheter for håndtering av atferd blir svært viktige redskaper for å opprettholde et godt læringsmiljø i klasserommene.

Det finnes flere ulike tiltaksprogrammer for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, som for eksempel De Utrolige Årene (forkortet kalt DUÅ), PALS, Olweus-programmet, LP-modellen og mange flere (Ogden 2001). I kjølvannet av Kunnskapsløftet har disse programmene og flere vært prøvd ut i norske skoler. Jeg har valgt å fokusere på DUÅs skole- og barnehageprogram i denne oppgaven. Grunnen er at jeg har deltatt på foreldrekurset til DUÅ som støttespiller og tante, og fikk dermed direkte innblikk i DUÅ, deres arbeidsmetoder og formål. Min interesse og nysgjerrighet for DUÅ ble dermed vekket.

DUÅ består av flere ulike programmer både for foreldre, barnet og skole- og barnehageprogram. Målet med skole- og barnehageprogrammet er blant annet å lære opp de ansatte på enheten i klasseromsledelse og håndtering av ulik atferd gjennom fokus på sterke relasjoner mellom lærer og elev, styrking av elevenes sosiale ferdigheter og bruk av fast struktur i hverdagen gjennom regler og konsekvenser for regelbrudd (Webster-Stratton 2005). Internasjonal forskning på programmet viser at ved bruk i skole og barnehage kan DUÅ redusere forekomst av læringshemmende atferd i klasserommet (Webster-Stratton and Mihalic 2001).

1.2. Forskningstema og Problemstilling

Det jeg ønsket å finne ut av var hvordan de ansatte på skoler som har implementert De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram opplever implementeringen og bruk av dette programmet på sin arbeidsplass. Jeg har gjort intervju med fem ansatte fordelt på to skoler i Nord-Norge. På grunn av oppgavens begrensede lengde har jeg valgt å kun fokusere på bruk av DUÅ i skolen. DUÅ har også fått mye kritikk for sine metoder, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil i denne oppgaven presentere kritikken mot DUÅ og fremme ulike synspunkter på disse punktene.

Jeg har stilt meg selv spørsmålet «hvilken nytte vil denne masteroppgaven ha i forståelsen av kompetanses betydning for læring i skolen?» Det svaret jeg har kommet frem til er at den kan kanskje vise hvordan kurs i klasseromsledelse kan redusere forekomst av læringshemmende atferd.

Problemstillingen i min mastergradsavhandling er:

*Nytten av De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram.
En kvalitativ studie om implementering og bruk gjennom fem ansattes opplevde erfaringer.*

Nytten blir belyst gjennom sentrale forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplevde de ansatte implementering av DUÅ på sin arbeidsplass? Hvilke forutsetninger har skolene for å lykkes?
- 2) Hvilke erfaringer og opplevelser har de ansatte gjort seg om bruk av DUÅ?
- 3) Hvordan oppleves bruk av DUÅ for informantene kontra hva kritikerne mener om programmet?
- 4) Hvordan stemmer funn fra denne studien overens med hva resultater fra eksisterende empiri viser om bruk av programmet i klasserom?

Jeg tolker min problemstilling slik at jeg på kvalitativt vis skal undersøke hvordan ansatte som bruker DUÅ på sin arbeidsplass opplever nytten av implementeringen av programmet, og deres erfaringer omkring bruk av programmet til daglig i skolen. Gjennom dybdeintervjuer med informantene skal jeg finne svar på de forskningsspørsmål som er stilt ovenfor for så å se om informantenes utsagn kan støttes opp med den internasjonale forskningen på DUÅ.

1.3. Avgrensning

Jeg avgrenser studien slik at jeg velger å se på erfaringer og opplevelser fra ansatte i skolens ved bruk av DUÅs skole- og barnehageprogram. Dette er ikke en effektstudie og jeg vil derfor ikke se på programmets effekt. Jeg velger imidlertid å se på de ansattes opplevde nytte av programmet.

Jeg ønsker å opprette en dypere forståelse for hva ansatte som bruker DUÅs skole- og barnehageprogram erfarer om implementering og bruk av programmet. Jeg er ikke ute etter å teste teorier eller nødvendigvis generalisere funnene mine. Jeg vil likevel forsøke å se om det er noen likheter mellom mine funn og resultater fra tidligere studier. Dette gjøres hovedsakelig for å styrke prosjektets reliabilitet og validitet.

1.4. Avhandlingens inndeling

Jeg vil i kapittel to gå gjennom sentral underliggende teori på feltet. Både hva DUÅ er, hva internasjonal forskning på DUÅ viser og hvilken empiri programmet underbygges av. Her vil sosial læringsteori, self-efficacy og sosial interaksjonistisk læringsteori være sentrale. Et solid teoretisk rammeverk vil gi den nødvendige forkunnskap for å kunne forstå og drøfte bruk av DUÅ i praksis. I kapittel tre går jeg gjennom den metoden og forskningsdesign som jeg har benyttet i dette prosjektet. Jeg har valgt å benytte casesdesign som metode og intervju som fremgangsmåte for innhenting av relevant informasjon. Videre har jeg også benyttet eksisterende forskning på feltet for å underbygge min empiri. Metodekapittelet er essensielt for å vise hvordan jeg har gått fram for å svare på problemstillingen. I kapittel fire rapporterer jeg mine funn kategorisert i forhold til datamaterialets sortering og bearbeidelse. I kapittel fem analyserer jeg og drøfter mine funn. I analysen vil jeg operasjonalisere svarene til informantene i forhold til de forskningsspørsmålene problemstillingen reiser. Videre i kapittel fem vil jeg diskutere funnene mine i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål og se dette i betraktning av eksisterende forskning på feltet.

Del II

Kapittel 2: Teori

2.1. Innledning

2.2. Atferdsproblemer i skolen – forekomst og tiltak

2.2.1. Begrepsavklaringer

2.3. De Utrolige Årene

2.3.1. Skole- og barnehageprogrammet

2.3.2. Implementering i skolen

2.4. Teoretisk bakgrunn for De Utrolige Årene

2.4.1. Sosial læringsteori

2.4.2. Coercive prosesser - Sosial interaksjonistisk læringsteori

2.4.3. Tilknytningsteori – Bowlby

2.5. Hva viser forskning om De Utrolige Årene?

2.5.1. Kritisk debatt om De Utrolige Årene

2.6. Oppsummering

Kapittel 2: Teori

2.1. Innledning

Teori kommer fra det greske ordet «teorein» og betyr reflektere, betrakte eller tenke gjennom (Brinkmann 1993). Jeg tolker begrepet slik at teori skal være grunnlaget for analyse av data. Teori blir dermed ikke bare en idé eller tanke, men et grunnlag for innhenting av empiri. Teorikapittelet mitt har som formål å knytte sammen problemstilling og metode med analyse og diskusjon. Jeg bruker teorien til å aktualisere og forklare problemstillingen, forsvare metodebruken og forklare mine funn. Det teoretiske rammeverket i denne avhandlingen består av flere ulike faktorer som danner forståelsesgrunnlaget til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg vil redegjøre for teori som danner det nødvendige kunnskapsgrunnlaget både for å forstå min problemstilling, for DUÅ og for tolkning av data. Dette innebærer en redegjørelse for atferdsproblemer i skolen, som et utgangspunkt for forståelse av hvorfor programmet implementeres i skolen. Videre redegjør jeg hva DUÅ er og teorier som ligger til grunn for DUÅ, samt en kort redegjørelse for implementering av programmet. En sammenfattende redegjørelse for forskning som er gjort på feltet med relevans tilknyttet min problemstilling anses også som nødvendig både for forståelse av problemstillingen og som støtte til resultater.

2.2. Atferdsproblemer i skolen – forekomst og tiltak

En kort redegjørelse for forekomst av atferdsproblemer i skolen er et utgangspunkt for forståelsesrammen til, og behovet for, bruk av DUÅs skole- og barnehageprogram. Begrepet atferdsproblemer kan defineres på flere måter. Jeg velger å definere det som Ogden langs en skala hvor problematferd i skolen er mildeste grad og antisosial atferd er alvorligste grad (Ogden 2001). Problematferd i mildeste grad kan dreie seg om momenter som uro og bråk i klasserommet, det å ikke følge regler og opposisjon. Moderate atferdsproblemer kan dreie seg om normbrudd i sosiale settinger, motsettelse av regler og generell opposisjon. I alvorligste grad snakker man om antisosial atferd, eller atferdsforstyrrelser i form av diagnoser, hvor barnets atferd er alvorlig avvikende i forhold til forventet alder (Ibid.).

«Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes

læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre»

(Ogden 1998:7).

Atferdsproblemer blant skolebarn er et stadig økende problem i den norske skolen. Mange barn strever med sosiale og akademiske ferdigheter, noe som gir problemer både med å danne seg vennskapsforhold og å finne seg til rette på skolen (Ogden 1998). Det kan se ut som om de minst omfattende atferdsproblemene, som bråk og uro, blir oppfattet som de største problemene for læreren. Det er vanskelig å definere omfanget av atferdsproblemer, da antallet varierer alt etter hvordan begrepet oppfattes. Man anslår at omkring 10% av alle skoleelever har en form for atferdsproblem (Ogden 2001). Litteraturen viser til at atferdsproblemer i tidlig alder kan utvikle seg til antisosial atferd, skolefravall, rusmisbruk og kriminalitet senere i livet (Patterson, Reid et al. 1992). Manglende kompetanse og ferdigheter til å håndtere atferdsproblemer kan bli oppfattet som en byrde i skolen. De krever mye tid og oppmerksomhet, noe som igjen går utover undervisningen. Lærings- og undervisningshemmende atferd som bråk og uro kan bli etterfulgt av skjenn og sanksjoner fra læreren. Dette bryter ned forholdet mellom lærer og elev, og kan øke forekomsten av atferdsproblemer i klassen. Uro stjeler undervisningstid, som også påvirker elevenes læringsutbytte (Ogden 2001). Ogden (1998) har funnet at lærere ofte er mer reaktiv i forhold til elevers atferd enn proaktiv. Det forventes at elevene skal følge et gitt sett klasseregler, mens regelbrudd blir fulgt opp med irettesettelse og sanksjoner. Forskning viser at sosiale ferdigheter, et godt forhold mellom lærer og elev samt strukturerte teknikker innen klasseromsledelse kan bidra til å redusere forekomsten av atferdsproblemer i klasserommet (Webster-Stratton, Reid et al. 2004). Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedepartementet har i de siste 10-15 årene satt sosiale ferdigheter og klasseromsledelse i den norske skolen i stadig økt fokus. I Stortingsmelding nr 30 «Kultur for læring» fremkommer det av kapittel 8.3 at læreren som klasseleder er et viktig redskap for å forebygge atferdsproblemer blant elevene. Lærere som arbeider aktivt med å skape produktiv arbeidsro blant elevene, og er bevisst betydningen av gode relasjoner i elevgruppen og mellom lærer og elev, anses som gode ledere. Godt samarbeid mellom lærerne og skolens aktive arbeid med å forebygge atferdsproblemer nevnes som viktig for god elevatferd (Ogden 2004, gjengitt i Kunnskapsdepartementet 2004:89).

2.2.1. Begrepsavklaringer

Begrepet sosial kompetanse har blitt svært utbredt i skoleverket i nyere tid, med stor fokus på barns sosiale kompetanse. Det å ha sosial kompetanse innebærer å besitte flere ulike sosiale

ferdigheter som for eksempel å opprette og vedlikeholde relasjoner til andre mennesker. Det kan også innebære å vite hvordan man går inn i en sosial situasjon, regulere egen atferd, å lese signalene til de rundt seg og å kunne løse problemer som oppstår i relasjon til andre (Ogden 2001). DUÅ er et av programmene som anbefales for læring av sosial kompetanse og klasseromsledelse både i skoleveilederen «Utvikling av sosial kompetanse» (Utanningsdirektoratet 2003) og rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Utanningsdirektoratet 2006). Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» tar opp både hva læreren som leder bør rette mer fokus mot og hvorfor, samt en vurdering av programmer for utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd i skolen. Direktoratet peker på et behov for å strukturerte tiltak for å fremme lærernes ferdigheter som leder i klasserommet, og verdien av dette for å utvikle elevenes sosiale kompetanse og dermed forebygge atferdsproblematikk (Ibid:122). Behovet for, og relevansen av DUÅs skole- og barnehageprogram i den norske skolen er dermed anbefalt av myndighetene.

Tilpasset opplæring (heretter forkortet TPO) har utgangspunkt i opplæringsloven og læreplanverket. Begrepet omhandler elevens rett til å få opplæringen tilpasset sine evner og funksjonsnivå. Dette innebærer å gi elever som ligger foran læreplanen ekstra utfordringer så vel som å gi ekstra tid til de som henger litt etter. Intensjonen med tilpasset opplæring er å sikre at alle elever får dekt sine individuelle behov innad i fellesskolen. Tilpasset opplæring er en utfordring i skolen som har vært diskutert i tiår (Bjørnsrud and Nilsen 2008). Begrepet innebefatter svært mye, blant annet elevens faglige, sosiale, emosjonelle behov, temperament og interesser. TPO er et grunnleggende element i fellesskolen som skal være en inkluderende skole med rom for alle. TPO skal foregå innenfor den ordinære undervisningen og sørge for at alle får et utbytte av den (Ibid.).

«Skolen skal ha rom for alle og lærerne må derfor ha blick for den enkelte»

(Utdanningsdirektoratet 2011:10).

Sammenhengen mellom dette sitatet og bruk av TPO innenfor DUÅ blir tatt opp i diskusjonen og sett i lys av informantenes erfaringer omkring bruk av TPO innenfor DUÅ.

2.3. De Utrolige Årene

De Utrolige Årene (i denne oppgave forkortet DUÅ) er utviklet av Carolyn Webster-Stratton ved University of Washington i Seattle for å fremme barns sosiale, emosjonelle og akademiske kompetanse og reduksjon av atferdsproblemer (Webster-Stratton and Reid 2004). DUÅ ble i utgangspunktet utviklet som behandlingsprogram for barn med atferdsforstyrrelser i alderen 3-8 år. Gjennom kurs med ukentlige møter over flere måneder lærer foreldre

strategier for hvordan de skal bygge og utvikle et godt forhold til barnet sitt, noe som utgjør et ideelt utgangspunkt for oppdragelsen (Webster-Stratton 2007). Et hovedelement i DUÅ er at barns positive atferd fremmes gjennom lek, positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros. Dette danner også en god relasjon mellom foreldre og barn. Et godt forhold mellom foreldre og barn er et essensielt utgangspunkt for å fremme barnets samarbeidsvilje med foreldrene, og motivasjon til å følge de regler og grenser som foreldrene setter for barnet (Ibid.). I familier med barn som har atferdsvansker kan relasjonen innad i familien være nedbrutt av mye kjeft og straff på grunn av barnets stadig vanskelige atferd. I første del av programmet lærer foreldrene om bruk av relasjonskonto, hvor man fyller på med positiv samhandling med barnet før man gjør uttak i form av sanksjoner. Det første steget i programmet er å reetablere et positivt forhold mellom foreldre og barn gjennom lek og positiv oppmerksomhet. Foreldrene lærer effektive metoder som belønning for å fremme positiv atferd, samt metoder for effektiv grensesetting og korrigerende av negativ atferd (Webster-Stratton 2007). Det siste man tar opp på foreldrekurset er korrigerende av uønsket atferd gjennom metoden «tenkepause», en form for time-out, som konsekvens for svært alvorlige regelbrudd, eksempelvis ved voldelig atferd (Ibid.).

Samtidig som foreldrene går på foreldreveiledningskurs kan barnet få tilbud om Dinosaurskole. Dinosaurskolen er Webster-Strattons navn på barnekurset i sosiale og emosjonelle ferdigheter, ment for barn med sosiale vansker (Webster-Stratton and Mihalic 2001). Alle barn, men da særlig de med utfordrende atferd, har stor nytte av å lære hvordan man identifiserer og håndterer sine egne og andres følelser. I Dinosaurskolen lærer barnet hvordan skape vennsrelasjoner, vedlikeholde dem samt hvordan man snakker til venner, hvordan man kan være hjelpsom og oppføre seg vennlig mot andre (Incredibleyears.com 2013c). Barna får øve på å gjenkjenne egne og andres emosjoner, hvordan man skal håndtere ulike følelser og hvordan konstruktivt gi uttrykk for følelser (Ibid.). Dinosaurgruppe finnes både i foreldreprogrammet som en del av et behandlingsprogram for barn med atferdsforstyrrelser, og i DUÅs skole- og barnehageprogram som en forebyggende strategi mot atferdsproblematikk og sosiale vansker i barnehage og skole.

2.3.1. Skole- og barnehageprogrammet

DUÅs skole- og barnehageprogram har som mål å styrke lærerens ferdigheter i klasseromsledelse, fremme elevenes sosiale ferdigheter og redusere atferdsproblemer (Webster-Stratton 2005). Denne oppgaven vil avgrense seg til å fokusere på bruk av DUÅ i

skolen. Programmet brukes i enkelte norske skoler, da som et universalforebyggende tiltak mot atferdsproblemer. Det er et pedagogisk grunnlagsprinsipp som lærerne og pedagogene har til grunne i sitt arbeid, og som ved riktig bruk kan redusere og forebygge atferdsproblemer blant barna i gruppen (Ibid.). Programmet skal sette fokus på nødvendigheten av samarbeid mellom skole og hjem for å på best mulig måte hjelpe med elevens behov. Videre skal det hjelpe læreren å mestre ulike strategier for å gi elevene tilpasset opplæring, og individuelle strategier for håndtering av atferden til spesielt utsatte barn (Webster-Stratton and Mihalic 2001). En proaktiv lærer som skaper forutsigbarhet for sine elever kan bidra til å gjøre elevene rolige og trygge. Tilrettelegging for proaktiv arbeid legges gjennom å skape rammer for ønsket atferd i klasserommet (Webster-Stratton 2005). Lærers forutsigbare rutiner for å fremme elevens positive atferd, forhindre negativ atferd og reaksjoner ved normbrudd er noen av virkemidlene i programmet.

Kjerneinnholdet i programmet presenteres i en pyramide. Som man ser av DUÅ-pyramiden¹ er det en rekke grunnleggende elementer og prinsipper som skal ligge til grunn for praksis med barna for å oppnå en optimal flyt i klasserommet. Gjennom blant annet ros, oppmuntring og belønning skal tillitten mellom lærer og elev styrkes, noe som kan øke ønsket atferd blant barna. DUÅ setter forholdet mellom lærer og elev i fokus, og påpeker at dette er grunnlaget for gode resultater både faglig og sosialt (Webster-Stratton 2005). God personlig kjennskap til elevene og kontakt mellom skolen og hjemmet er en av grunnelementene i relasjonen mellom lærer og elev. Videre fokuseres det på ignorering av uønsket atferd som ikke er forstyrrende eller farlig. Gjennom å rose de som gjør det de skal, og ikke gi fokus til de som gjør det de ikke skal, sparer læreren seg for mye «unødvendig» frustrasjon rettet mot enkeltelevens atferd. Ved store atferdsutfordringer behøves det for noen elever mer spesifikke tiltak for å arbeide med forbedring av atferd, da er muligheten å utvikle en individuell atferdsplan (Ibid.). Gjennom kartlegging av elevens styrker og svakheter legges det frem en konkret plan for hvordan man kan arbeide for å forsterke elevens positive sider og håndtere eventuell utagerende atferd eller andre problemer eleven har.

DUÅ omtaler forholdet mellom voksen og barn som en bankkonto; man må fylle på kontoen før man kan ta uttak (Webster-Stratton 2007). Tillitt mellom elev og lærer dannes gjennom ros, oppmuntring og belønning. Dette gir forholdet dem imellom en interaksjonskonto å gå på når læreren eventuelt må gi eleven konsekvenser for regelbrudd eller lignende (Webster-Stratton 2005). Elevens positive relasjoner til læreren øker dens motivasjon til å etterfølge

¹ Se vedlegg 1.

beskjeder og gitte gjøremål. Interaksjonskontoen fylles gjennom blant annet lek i klasserommet, forståelse for barnets følelser og oppmerksom tilstedeværelse for alle elevene. Klasseregler anses som essensielt for at elevene skal ha klare retningslinjer for hva som er tillatt og ikke tillatt i klasserommet (Ibid.). Læreren bruker hovedsakelig ros og oppmuntring for at elevene skal følge reglene, men med oppfølging med konsekvenser ved eventuelle regelbrudd.

Dinosauruskolen² er elevenes eget kurs innen DUÅ og har blant annet som mål å lære elevene sosiale- og emosjonelle ferdigheter samt skole- og klasseregler. Barna lærer for eksempel hvordan være en god venn, gjennom øvelse i sosiale ferdigheter, problemløsning og ferdigheter i å håndtere sine følelser (Incredibleyears.com 2013c). Gjennom ukentlige timer med Dinosauruskolen i 1. og 2. klasse skal elevene få trene på sosiale og emosjonelle ferdigheter samt øve på problemløsningsstrategier. Målet med Dinosauruskolen er at bedre sosiale ferdigheter blant elevene skal føre til færre konflikter og atferdsproblemer (Webster-Stratton and Mihalic 2001).

DUÅ kan sees i forhold til sosial læringsteori, sosial interaksjonistisk læringsteori samt tilknytningsteori. Disse teoriene er grunnlaget bak programmet og vil derfor også presenteres i kapittel 2.4 som et utgangspunkt for denne avhandlingen.

2.3.2. Implementering i skolen

Implementering handler i denne konteksten om hvordan man i praksis innfører et evidensbasert tiltaksprogram slik utviklerne har tenkt det (Ogden 2012). DUÅs skole- og barnehageprogram gis som helintervensjon hvor hele skolen eller barnehagen skal bruke programmet og alle de ansatte mottar derfor kurset (Adolfson, Fossum et al. 2010).

Informantene i undersøkelsen min har formidlet hvordan implementeringen praktisk blir gjort. Kursingen blir gitt som 6 hele dager med workshops fordelt på en periode over 6 måneder. På hver workshop blir det gått gjennom et spesielt tema. Kursingen foregår hovedsakelig gjennom diskusjoner om problemløsningsstrategier i klasserommene, bruk av videovignetter som eksempler og rollespill for å øve på viktige strategier. Tiden mellom hver workshop skal kursdeltakerne bruke til hjemmeoppgaver og utprøving av teknikkene i arbeidet sitt i barnehage eller skole. Kursdeltakerne mottar også mellomveiledning av gruppeveiledere mellom hver workshop. De skolene hvor jeg har gjort mine undersøkelser valgte å først sende lærerstaben for 1.-4. klasse på kurset for så å sende 5.-7.klasselærerne på kurs. Øvrige ansatte

² Se kapittel 2.2 for beskrivelse av Dinosauruskolen.

på skolene ble også kurset sammen med lærerne. Årsaken til at det ble gjennomført slik var for å holde skolen åpen mens halvparten av lærerstaben var på kurs 1 dag i måneden i 6 måneder.

Ifølge Ogden (2012) er implementering er en prosess hvor overføring av evidensbasert kunnskap blir utført i praksisfeltet. Dette gjøres på en forpliktende og aktiv måte, hvor aktørene er aktivt deltakende i arbeidet. Både mottakerne og leverandøren av programmet er aktive aktører i denne prosessen. Implementering er ikke noe som gjøres en gang. Det er heller en dynamisk prosess hvor aktørene over tid lærer og utvikler sin kompetanse i det nye programmet. For at implementering av et slikt evidensbasert program skal være en suksess, eller varig, er det flere kriterier som bør ligge til grunn for innføringen. Forankring i administrasjonen eller ledelsen anses som en forutsetning for suksessfull implementering (Utanningsdirektoratet 2006)³. Undervisning og opplæring alene er lite effektivt for å lære mottakerne nye ferdigheter. Nye ferdigheter og kunnskap læres best gjennom en aktivt deltakende kursprosess som for eksempel i diskusjonsgrupper med mulighet for veiledning og diskusjoner. Mottakernes innstilling til programmet og kultur for endring anses også for å være en viktig komponent for vellykket implementering. Dersom de ansatte i skolen ikke ønsker programmet, vil de heller ikke engasjere seg for å lære det. Rutiner for evaluering, vedlikehold og opplæring av nye ansatte er viktig for at implementeringen skal forbli vellykket. Avdrift fra programmet er en vanlig utfordring og det bør derfor rettes fokus mot dette (Ibid.). Disse komponentene har ligget til grunn for kategorisering av intervjuene, analyse og drøftingen.

2.4. Teoretisk bakgrunn for De Utrolige Årene

Som nevnt i kapittel 2.3.1 er DUÅs programmer basert på flere ulike teorier, blant annet sosial læringsteori, sosial interaksjonistisk læringsteorie og tilknytningsteori (Incredibleyears.com 2013a). Jeg vil i dette kapittelet se på teori som er relevant for DUÅ og for å forstå grunntankene bak programmet. Grunnlagsteori om DUÅ er relevant for forståelse for både min problemstilling og informantenes utsagn. Relevante teorier er Banduras sosiale læringsteori om konsekvenslæring, Self-Efficacy og modellæring (Bandura 1977a, 1977b og 1986), Gerald Pattersons teori om coercive prosesser (Patterson, Reid et al. 1992), og Bowlbys teori om tilknytning.

³ Forebyggende instanser i skolen, side140-150 «Prinsipper og strategier for implementering».

Begrepene «behaviorisme» og «atferdsteori» er utelatt i teori om og bak DUÅ, selv om det muligens kan virke aktuelt. Årsaken er at i DUÅ er den sosiale konteksten barnet er i viktig for utfall og endring av atferd. Sosial læringsteori, som er en av grunnlagsteoriene bak DUÅ, er en etterfølger av behavioristisk teori og operant betingning (Patterson 1982:310). Årsaken for at man velger å bruke betegnelsen «sosial læringsteori» er at teorien tar hensyn til både sosiale, kognitive og miljømessige faktorer som årsak for personens atferd (Bandura 1977b). Behaviorisme og atferdsteori er kun opptatt av stimuli og respons, og tar dermed ikke hensyn til sosial konteksts betydning for utfall av atferd. Jeg finner imidlertid ikke begrepet «atferdsmodifikasjon» brukt noe sted i teori om DUÅ. Derfor velger jeg å avgrense min oppgave ved å unnlate å ta opp dette begrepet. Begrepet «atferdsmodifikasjon» kan muligens frembringe negative konnotasjoner med hensyn til bruk på elever i skolen. Dersom man ønsker å oppnå økt bruk av et program som DUÅ kan det være aktuelt å reflektere omkring bruk av begreper som med eventuelle negative oppfatninger i normen⁴.

2.4.1. Sosial læringsteori

Sosial læringsteori er en del av grunnlaget for DUÅ og forklarer læring av ferdigheter og læring av atferd. Hovedprinsippene innebærer modellering, konsekvenslæring og self-efficacy og blir hovedsakelig formidlet av Albert Bandura. Sosial læringsteori forklarer at atferd er et resultat av både kognitive, personlige og miljømessige faktorer (Bandura 1977b). Teorien vektlegger at læring skjer gjennom observasjon av personers handlinger samt forsterkning av atferd (Ibid.).

Bandura vektlegger betydningen av self-efficacy, tro på egen mestring. Dette er en hypotese om sammenheng mellom opplevd self-efficacy og atferdsendringer (Bandura 1977a). Self-efficacy er tro på egne ferdigheter til å håndtere en gitt situasjon, eksempelvis lærers evne til å håndtere sine elever, eller elevens tro på egen mestring. Teorien forteller oss at mennesker unngår aktiviteter som er over ens handlingsevne, og foretrekker det man kan mestre.

Sammenhengen mellom DUÅ og self-efficacy er at barnet må motiveres til å utføre ønskede handlinger. En sterk self-efficacy kan bidra til at eleven når målet som er satt (Bandura 1982). Self-efficacy kan imidlertid også gjelde for læreren. I klasserom fylt med uro og elever som ikke følger lærerens beskjeder kan læreren komme til å utvikle mistillit til egen kompetanse, herunder lav self-efficacy. Lav self-efficacy kan øke opplevd stress, bekymring og følelsen av å ikke mestre sitt eget arbeid, mens sterk self-efficacy kan øke innsatsen i motgang (Bandura

⁴ Dette er min personlige begrunnelse for utelatelsen.

1977a.). Overført til lærere og ansatte i skolen kan man se at DUÅ bruker self-efficacy som teori gjennom å styrke lærerens tro på egne ferdigheter. Tro på seg selv og egne problemløsningsferdigheter er en stor fordel som lærer. Self-efficacy er en alternativ måte å oppfatte angst og frykt på, hvor det er manglende måte å håndtere ukjente situasjoner som gjør skaper engstelse (Bandura 1986). Videre forteller teorien at både anerkjennelse for positive handlinger og negativ oppmerksomhet når man ikke «møter kravene» kan forsterke en atferd (Bandura 1977a). Med dette kan man se hvorfor det er viktig å fokusere på barnets positive atferd og handlinger når man ønsker å styrke barnets self-efficacy og endre et uheldig atferdsmønster.

«Knowlegde that one is performing correctly or wrongly can improve and sustain behavior over an extended time» (Bandura 1977b:163).

Dette sitatet forklarer hvordan sosial læringsteori, og også DUÅ, forstår hvordan en bør underbygge barnets positive atferd for økt forekomst av den.

Ifølge sosial læringsteori forekommer læring på bakgrunn konsekvenser som respons på atferd (Bandura 1977b). Konsekvensene motiverer mennesker til å gjenta handlingen/atferden. At personen er klar over hvilken atferd som fører til hvilke konsekvenser er en forutsetning for at atferden bevisst skal endres. Det finnes ulike teknikker for endring av atferd. Forsterkning er en vel anvendt metode for bevisst atferdsendring gjennom å motivere personen til å utføre ønsket atferd. Personlig eller sosial stimuli fremkaller atferd, mens forsterkning vedlikeholder den (Ibid.). Gjennom konsekvent bruk av en form for belønning ved ønsket atferd kan forekomsten av den ønskede atferden økes. Både direkte konsekvenser for en handling, og observerte konsekvenser andre får av sine handlinger er med på å forsterke barnets atferd (Ibid.). Dette finner vi igjen i DUÅ, som en grunnleggende metode for å endre barns atferd og økt forekomst av positiv atferd. Gjennom et sett med klare regler for forventet atferd blir barna motivert til å følge reglene gjennom konsekvent bruk av belønning, oppmuntring og ros (Webster-Stratton 2005).

Læring av observert handling forutsetter at den huskes, for å huske handlingen må den øves på og læres. Dette kaller Bandura for modellæring (Bandura 1977 b). Modellæring, eller observasjonslæring, omhandler at observasjon av andres handlinger brukes som modell for egen læring. Observasjon av modellens handling og hvilke konsekvenser dette fører til kan føre til egenproduksjon av liknende atferd, man observerer adferd og konsekvenser før man handler. Forventet forsterkning kan være med på å avgjøre hvilken observert atferd som gjentas, dersom det forventes at handlingen vil medføre positive resultater forsterker dette

behov og ønske om å gjøre som modellen (Ibid.). DUÅ bruker videovignetter som en del av sin kursing, både i foreldreprogrammet og Skole- og barnehageprogrammet. Videovignettene viser hvordan foreldre/lærer opptrer riktig eller galt i ulike situasjoner. Bruk av videovignetter er basert på Banduras teori om modellering. I DUÅs workshops læres ferdigheter blant annet gjennom observasjon av eksemplene på videoene, som omhandler proaktiv interaksjon med barn for å fremme positive ferdigheter og forhindrer atferdsproblemer (Shernoff and Kratochwill 2007). Modellering kan være en effektiv strategi i skolen for innlæring av atferd. En er imidlertid avhengig av noen faktorer for at modellering skal være effektiv, for eksempel at elevene er oppmerksom på læreren og forstår hennes modellering (Bandura 1977b). Dersom eleven observerer at negativ atferd ikke vil få noen konsekvenser fra lærerens side kan han se muligheten til å gjøre som han vil. Slik lærer barn ifølge sosial læringsteori negative atferdsmønstre. Det må imidlertid tas hensyn til hvem modellen er, er det noen som observatørene ser opp til og som har innflytelse? En god modell vil være avhengig av respekt og sosial anerkjennelse av de som han/hun skal være et forbilde for. I DUÅ legges det stor vekt på en god relasjon mellom lærer og elev, eventuelt mellom foreldre og barn, hvilket er en stor styrke når det kommer til hvor effektivt modelleringen er. Man ser også av modellen at når læreren forholder seg rolig, konsekvent og avbalansert og ikke mister fatningen, er det økt sjans for at elevene vil gjøre det samme. Sosial læringsteori legger vekt på hvordan man gjennom modellering, positiv oppmerksomhet, bruk av insentiver og motivasjon kan styrke personers tro på sine egne ferdigheter og redusere atferdsvansker (Ibid.). Dette viser hvordan DUÅ bruker sosial læringsteori som grunnlag for å fremme positiv atferd blant barn, og som utgangspunkt for proaktiv metode for lærere og foreldre i samhandling med barn.

2.4.2. Coercive prosesser - Sosial interaksjonistisk læringsteori

Den mest innflytelsesrike modellen bakenforliggende for DUÅ som beskriver familiære prosessers betydning for utvikling av tidlige atferdsproblemer er Pattersons teori om coercive prosesser (Webster-Stratton and Herbert 1994). Sosial interaksjonistisk læringsteori tar utgangspunkt i tilknytningsteori, teori om sosiale relasjoner, tilpasning og kontekst, samt hvordan dette danner grunnlaget for sosialiseringprosessen (Patterson, Reid et al. 1992). Teorien handler om sosialiseringprosessen og at atferds opprinnelse og vedlikehold. Kontekstuelle faktorer som økonomi og miljø påvirker familien og relasjonen mellom foreldre og barn, dermed også sosialiseringprosessen. Teorien har fått navnet *interaksjonistisk* da den

vektlegger hvordan flere ulike faktorer påvirker innlæringen av atferd (Ibid.). DUÅ bygger på sosial interaksjonistisk læringsteori, som går ut på at barnets atferd formes av dets opplevelser i livet (Webster-Stratton and Herbert 1994). Gerald Patterson har gjort gjennomgående forskning på familie, oppvekst og betydningen av samspill i familien for barnets atferd. Patterson har en av de mest innflytelsesrike utviklingsmodellene om hvordan opposisjonell atferd og atferdsproblemer utvikles hos barn, kalt «coercive process» (Patterson 1982). Begrepet «coercive» kommer av ordet coercion, og betyr direkte oversatt til norsk «tvang» eller «fastlåst»⁵. Teorien om coercive prosesser går ut på at mange familiers relasjoner er tvangspregete og er fastlåst i et negativt samhandlingsmønster (Patterson 2002). Videre omhandler teorien at negativ forsterkning av barnets atferd forsterker og vedlikeholder barnets vanskelige atferd. Variabler i systemet rundt barnet ligger altså til grunn for atferd.

Foreldre og barns atferd påvirker og forsterker hverandre, noe som kan føre til en selvforsterkende sirkel av negativ atferd. Barnets medfødte temperament kombinert med foreldrenes ferdigheter som oppdragere er avgjørende for familiens samhandling og barnets fremtidige atferd (Patterson, Reid et al. 1992). Patterson nevner fire stadier i barns sosiale utvikling som er avgjørende for utvikling og utfall av atferd. Det første er relasjonene innad i familien. Barnets temperament kombinert med foreldrenes manglende oppdragelsesferdigheter kan føre til mye gråt og krancling fra barnets side, dette forsterkes gjennom foreldrenes respons på barnets uhensiktsmessige atferd. Det andre stadiet er når negative coercive mønstre er dannet i familien tar barnet med seg disse ut i nye miljøer som til skolen og i vennerelasjoner. Barnet kan ha opplevd sosiale nederlag som å ha bli avvist av medelever og av foreldre samt dårlige faglige ferdigheter. På det tredje stadiet i den antisosiale prosessen ser man sannsynlig utfall av stadium 1 og 2. Når barnet møter motgang og sosiale nederlag vil det heller søke mot grupper av medelever som godtar han/henne, «likesinnede» med avvikende atferd. Dette kan videre føre til rusmisbruk og kriminelle handlinger. Det fjerde stadiet ser på «karrieren» som antisosial voksen, basert på longitudinelle studier av antisosiale barn (Patterson, Reid et al. 1992). Sannsynligheten er der stor for at personen har problemer med å holde på en jobb, vansker i parforhold og økt risiko for antisosiale barn, fare for fengsling og rusmisbruk (Ibid.). Dette viser hvordan den coercive prosessen kan gå igjen fra foreldre til barn i generasjoner.

⁵ Oversatt via <https://translate.google.no/#en/no/coercion>

Forståelsen av opprinnelsen til antisosial atferd er essensiell for å forstå hvorfor DUÅ er bygd opp og arbeider slik de gjør. Gjennom å gå tilbake til barnets grunnlag fra hjemmet og analysere de ulike relasjonene i barnets miljø får man en bedre forståelse av opprinnelsen til barnets atferd. Slik kan man få en indikasjon på hvor tiltak må settes inn. Det er naturligvis ikke det samme grunnlaget for alle barn med vanskelig atferd, men man kan imidlertid se like tendenser i mange av tilfellene. Når familier er fastlåst i et negativt mønster kan foreldrekurs som DUÅ tilbyr bidra til å løsne opp den negative sirkelen og skape nye, mer hensiktsmessige relasjoner mellom foreldre og barn (Webster-Stratton 2007). På samme måte som foreldre og barn kan havne i en negativ sirkel kan lærere og elever oppleve det samme. En elev som er aggressiv kan lettere komme i en uheldig situasjon med sin lærer hvor forholdet dem imellom blir preget av kritikk og skjenn, hvor læreren er lite støttende ovenfor eleven (Patterson, Reid et.al 1992). En klasseleder kan komme inn i en negativ sirkel med sine elever hvor undervisningen blir preget av uro og skjenn, som igjen er selvforsterkende. DUÅs skole- og barnehageprogram er utformet for å gi læreren virksomme strategier i klasseromsledelse og hensiktsmessige teknikker for å håndtere elevenes atferd. Når barnets negative atferdsmønster blir brutt på grunn av lærerens nye tilegnede metode for håndtering av sine elever, kan dette gjøre at barnet oppfører seg bedre hjemme og foreldrene blir dermed mer positivt innstilt til sine barn, den negative sirkelen er dermed brutt (Webster-Stratton, Reid et al. 2004).

2.4.3. Tilknytningsteori – Bowlby

John Bowlby er anset som tilknytningsteoriens far, en teori som dreier seg om hvordan følelsesmessige bånd mellom mennesker påvirker relasjonene i familien og barnets personlighetsutvikling. Teorien hevder at ufrivillig separasjon fra omsorgsgiver kan føre til emosjonelle problemer og personlighetsvansker for barnet (Bowlby 1996). Videre anser tilknytningsteori at for å hjelpe barn med følelsesmessige og/eller sosiale problemer må foreldrene hjelpes til hensiktsmessig håndtering av barnet. Gjennom studier av barn med tilpasningsvansker fant Bowlby en sammenheng mellom barnets problemer, separasjon fra foreldrene og fattigdom (Bretherton 1992). I en rapport skrevet for WHO i 1951, på bakgrunn av studier av barn som hadde vært institusjonalisert, konkluderte Bowlby med at en forutsetning for god mental helse var at småbarn må ha erfart gjensidig gode emosjonelle og varige bånd med mor (eller fostermor)⁶ (Bowlby 1951). Separasjon fra omsorgsgiver i tidlig alder så ut til å føre til brudd på tilknytningen, noe som kan føre til sosiale og emosjonelle

⁶ I dagens moderne verden kan man anta at far kan bidra likeså bra til en god tilknytningsprosess som mor, men på 50-tallet da Bowlby skrev denne rapporten var mor hovedomsorgsgiver.

problemer for barnet i oppveksten. Tilknytning forløper i praksis som at mor responderer på barnets gråt, og stimulerer spedbarnet sosialt. Dette gir barnet et trygt grunnlag for å utforske verden, det kan returnere til mor for omsorg og trygghet dersom noe er utrygt (Schaffer & Emerson 1964, gjengitt i Bretherton 1992). Hovedmomentene i tilknytningsteori er med andre ord at når barnet har hatt en trygg tilknytning har det bedre forutsetninger for å lykkes sosialt, emosjonelt og i møte med andre mennesker, enn dersom forholdet til foreldrene er ambivalent og ustabil. I forbindelse med DUÅ har programutviklerne brukt tilknytningsteori som grunnlag for hva man må fokusere på i forholdet mellom foreldre og barn og mellom lærer og elev, for at barnets sosiale og emosjonelle utvikling skal være optimal. De Utrolige Årene legger stor vekt på relasjoner, og i starten av programmet skal det først bygges positive relasjoner mellom voksen og barn (Webster-Stratton 2005). I foreldreprogrammet fokuserer de første leksjonene på hvordan man kan gjenetablere et tillitsforhold til barnet sitt, mens det i Skole- og barnehageprogrammet legges stor vekt på betydningen av et nært forhold mellom lærer og elev. Tanken bak dette er at når tillitt mellom lærer og elev etableres og læreren viser omsorg for eleven kan det medføre lettere læring, fremme samarbeid og gi et bedre utgangspunkt for gode sosiale relasjoner innad i klassen (Ibid.). Læreren vil i kursingen av DUÅ lære hvordan man kan bli bedre kjent med hver elev og etablere et godt forhold til han eller henne.

2.5. Hva viser forskning om De Utrolige Årene?

DUÅ er et evidensbasert program. Evidensbasert betyr at programmet er empirisk forsket på og resultatene viser at det virker (Ogden 2012). Det er gjort en del effektstudier på bruk av De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram internasjonalt. Det er imidlertid ikke effekt av programmet som er relevant for min problemstilling. Det som er aktuelt er hvordan ansatte i skolen *opplever* og *erfarer* implementeringen og bruk av programmet. Likevel er det aktuelt med et visst innblikk i hva effektstudier på DUÅ viser, for å få en forståelse om hvorfor programmet blir implementert i norske skoler og barnehager. Effektstudiene benytter i stor grad standardisert spørreskjema for å avdekke læreres tilfredshet med programmet, og det er gjort relativt få kvalitative studier med lærere som informanter. I Norge pågår det for øyeblikket effektstudier på Skole- og barnehageprogrammet men funnene er ennå ikke publisert, derfor vil jeg bruke studier gjort internasjonalt. Man kan diskutere hvorvidt funn gjort internasjonalt er overførbare til norske forhold da kulturen er forholdsvis ulik. Jeg har derfor også valgt å se på funn fra en enkeltstudie gjort i Norge. Det er utført svært mye

forskning på DUÅ og jeg har sett på et utvalg studier relevant for min problemstilling. I analyse og diskusjon vil jeg bruke resultatene fra tidligere forskning for å belyse betydningen av egne funn. Mine funn sett i sammenheng med annen empiri kan styre prosjektets validitet og reliabilitet.

DUÅ er utviklet og forsket på av programmets grunnlegger Carolyn Webster-Stratton og hennes kollegaer i USA. En studie undersøkte hvordan kurs i DUÅ kan behandle barn med tidlige tegn på atferdsforstyrrelser. Resultatene viste blant annet at DUÅ fremmer barns sosiale og akademiske ferdigheter og reduserer atferdsproblemer (Webster-Stratton, Reid et al. 2004), gjennom styrking av forholdet mellom lærer og elev og lærerens klasseledelsesferdigheter. Videre så man i denne studien at lærerne ble mindre negativ til elevens utagerende atferd etter kursing, kombinert med klinisk signifikant reduksjon av aggressiv atferd etter kursing. 75.1% av lærerne ga uttrykk for at kursingen var svært nyttig for dem i sitt arbeid (Ibid.). Det spesielle med denne studien er imidlertid at både foreldre, barn og lærere ble kurset med DUÅ, slik at barnet fikk lik håndtering i alle situasjoner. Resultatene viste at DUÅ hadde størst effekt når kursingen foregikk over alle de ulike arenaene og at effekten vedvarte ved oppfølgingsstudier. Det interessante i denne studien var imidlertid at resultatene indikerte forbedret foreldreteknikk etter at kun barn og lærere hadde gjennomgått kurs i DUÅ, altså en viss generalisering imellom de ulike arenaene (Ibid.). Dette viser at barn kan få forbedret atferd når lærere kurses i DUÅ og barnet får Dinosaurskole, selv om foreldrene ikke mottar kurset.

Resultatene fra en studie gjort i Head Start⁷ skoler i USA viste at de lærerne som hadde vært kurset i DUÅ hadde bedre klasseledelsesferdigheter, var mer konsekvent i sine reaksjonsmønstre, roste elevene signifikant mer og følte seg mer selvsikker enn lærerne i kontrollgruppen (Webster-Stratton, Reid et al. 2001). Den samme studien viste også at elevene som hadde deltatt i studien hadde en signifikant reduksjon i antisosial atferd og hyperaktivitet enn kontrollgruppen (Ibid.). Klinisk signifikant reduksjon av atferdsproblemer ble satt til 30%, og studien viste at 95,5% av elevene som hadde deltatt hadde minimum 30% reduksjon av negativ atferd i klasserommet (Ibid.). I den samme studien viste resultatene at over 90 % av lærerne var fornøyd med kurset i DUÅ og bruk av programmet, noe som

⁷ Head start er et forebyggingsprosjekt pågående i USA for barn i utsatte livssituasjoner. Head Start skal blant annet sikre barnets sosiale, emosjonelle, ernæringsmessige og mentale helse gjennom barnehage og skoletilbud (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about>, lastet 11.09.14).

indikerer at lærerne opplevde programmet som relevant og hjelpsomt. Resultatene fra elevundersøkelsen viste seg å vedvare ca. 80% ved ett års oppfølging, noe som indikerer at effekten av DUÅ er varig. Siden funnene er tilnærmet ensartet positive antydte forskerne at kursing av lærere i DUÅ er en kostnadseffektiv måte for å redusere forekomst av atferdsproblemer i skolen (Ibid.).

Fra replikasjonsstudier gjort i Wales gjennom både spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer har man funnet at programmet forbedrer lærerens klasseledelsesferdigheter (Hutchings, Daley et al. 2007). Den gjennomsnittlige tilfredsheten til de som deltok i undersøkelsen var 4.2 (på en 1-5 skala) noe som indikerte en generell tilfredshet med programmet. Resultatene av intervjuene viste at en stor prosentandel av lærerne etter kurset hadde økt bruk av positive strategier for håndtering av elevene og de følte seg mindre stresset på jobb. De følte også at de hadde stort utbytte av å bruke de samme strategiene som sine kollegaer slik at de kunne diskutere opplevelser seg imellom (Ibid.). Videre ble det gjort en observasjonsstudie hvor det ble sammenliknet lærere som hadde vært kurset i DUÅ med en kontrollgruppe. De fant at lærerne som hadde mottatt kurset roste elevene mer og ga mer direkte beskjeder til elevene enn lærere som ikke hadde mottatt kurset. Elevene derimot hørte mer etter på beskjeder læreren ga, og hadde generelt bedre atferd ovenfor andre elever og læreren. Elevene hadde også en signifikant forbedret holdning til læring. Barn vurdert å være i risiko for atferdsproblemer fikk også forbedret atferd (Ibid.).

Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller (2008) har utført en undersøkelse hvor de evaluerte om DUÅs skole- og barnehageprogram kunne brukes som universalforebyggende program mot atferdsproblemer. Videre evaluerte de om programmet kunne fremme skoleklarhet blant barn i utsatte grupper som deltar i Head Start prosjekt i USA. Risikofaktorer i slike skoler er blant annet dårlige klasseledelsesferdigheter for læreren, dårlig forhold mellom lærer og foreldre, fattigdom og at barnet er lite skoleklar (Webster-Stratton, Reid et al. 2008). Lærerne ble blant annet kurset i klasseledelsesstrategier og i proaktive undervisningsmetoder. Videre ble de kurset i hvordan utvikle et godt forhold til elever og deres foresatte samt effektive metoder for ros, belønning og håndtering av uønsket atferd, da spesielt med atferdsplaner for barn med spesielt vanskelig atferd (Ibid.). Det ble foretatt undersøkelser både via spørreskjema og observasjoner i klasserom. Resultatene fra pre- og postundersøkelsene viste at det var signifikant effekter på at læreren ble mindre kritisk og inkonsekvent, mer hengiven ovenfor elevene og brukte mer spesifikke teknikker for å lære elevene sosiale ferdigheter, de hadde også forbedret forhold til elevenes foresatte (Ibid.). Videre så man en signifikant forbedring

blant elevene når det kom til sosiale ferdigheter, atferdsproblemer, og selvregulering av egne følelser. Det interessante ved denne undersøkelsen er at det var ingen sammenheng mellom effekt og elevenes alder, kjønn eller klasse. Dette kan indikere at DUÅ har betydning for elevenes atferdsmessige utfall uavhengig av alder og kjønn. Elevene som hadde gjennomført Dinosaurskolen hadde forbedret evne til å uttrykke seg verbalt om sine følelser og hadde bedre løsningsstrategier på emosjonelle problemer enn kontrollgruppen. Videre viste resultatene at lærerne hadde forbedrede klasseledelsesferdigheter, barna var blitt mer skoleklar og det var reduksjon i forekomst av atferdsproblemer blant elevene (Ibid.).

I 2009 ble det publisert resultater fra en kvalitativ studie utført på Jamaica om førskolelæreres oppfatning av intervensjon med DUÅ. Dette var en av svært få slike studier gjort i utviklingsland som har andre forutsetninger for undervisning enn utviklede land (Baker-Henningham and Walker 2009). Resultatene viste blant annet at lærerne som hadde mottatt kurset hadde fått en økt forståelse for barns utvikling og kunne dermed gi en bedre tilpasset undervisning i forhold til barnets alder, og at de hadde lært flere gode undervisningsmetoder. (Ibid.). Et interessant resultat var også at gode strategier for å forhindre uønsket atferd og økt bruk av positiv håndtering av barna reduserte forekomsten av metoder som kjeft og fysisk avstraffelse⁸. Videre rapporterte lærerne om reduksjon i atferdsproblemer og forstyrrende atferd i klasserommet, noe forskerne spekulerte i om var et resultat av mindre fysisk avstraffelse og økt tillitt mellom lærer og elev (Ibid). Barna fikk også forbedret sosiale ferdigheter, som å hjelpe hverandre og evne til å forstå og gi uttrykk for sine følelser. Dette førte til at lærerne følte seg mindre stresset og hadde større tiltro til sine ferdigheter som lærer. De fleste lærerne rapporterte at de brukte de positive strategiene, mens under halvparten brukte konsekvensstrategiene like mye (Ibid.). Dette er i samsvar med hva flere tidligere studier har vist om hvilke strategier lærerne foretrekker (Han and Weiss 2005). Funnen gjort på Jamaica samsvarte med funnene gjort av Hutchings et.al (2007) i Wales (Baker-Henningham and Walker 2009).

I Norge ble det i 2010 publisert en rapport om lærernes tilfredshet og nytteverdi av kurs i DUÅ (Adolfson, Fossum et al. 2010). Lærerne rapporterte at diskusjoner i grupper og støtten fra andre lærere var det som hadde størst nytte for dem under kursingen i DUÅ. Dette indikerer at samhold og felles plattform er en viktig faktor for deltakerne. De ulike delene av programmet som lærerne likte best var temaene ros/oppmuntring, belønningssystemer og

⁸ Dette var både et interessant og spesielt funn, spesielt sett mot den norske skolen hvor fysisk avstraffelse ikke er lovlig.

beskjeder/grensesetting (Ibid.). Tenkepause var det temaet lærerne foretrakk minst (Ibid.), noe som går igjen i flere ulike studier (Baker-Henningham and Walker 2009). Det var også en signifikant sammenheng mellom bruk av atferdsplan og av forbedret evne til å håndtere elevers atferdsproblemer (Adolfson, Fossum et al. 2010). Lærerne oppfattet teknikkene de lærte som nyttige i forhold til å håndtere elevers utfordrende atferd. Videre viste undersøkelsen at bruk av teknikkene ros, ignorering og avledning ble oppfattet av lærerne til å endre elevers atferd (Ibid.). Studien viser altså at lærerne i undersøkelsen var fornøyd med kursingen i DUÅ og syntes det var svært nyttig. Den viste også at det var en signifikant sammenheng mellom rapportert bruk av positive strategier og rapportert reduksjon i elevers negative atferd. En tilleggseffekt til kurset var rapportering om større arbeidsro og orden i klassene (Ibid.).

2.6. Kritisk debatt om De Utrolige Årene

Dette avsnittet er i forbindelse med forskningsspørsmålet «*Hvordan oppleves bruk av DUÅ for informantene kontra hva kritikerne mener om programmet?*».

Vinteren 2014 gikk det i den regionale avisa Nordlys en debatt om DUÅs skole- og barnehageprogram. Motstanderne av DUÅ kom blant annet fra ansatte ved Lærerutdanningen ved UIT Norges Arktiske Universitet og studenter ved Førskolelærerutdanningen. Kritikken ble besvart blant annet av DUÅs lederteam, PPT og andre. Jeg gir en kort oppsummering av grunnelementene i debatten, og inkluderer et utvalg av innleggene. Informantene mine ble forespurt om de kjente til debatten og om de hadde innspill til den. Dette blir drøftet i analysekapittelet.

Debatten ble startet av professor Willy Tore Mørch ved UiT, Norges arktiske universitet hvor han hevdet at det er et skadelig kompetansesvikt i den norske skolen. Mørch var bekymret for at norske lærere mangler kompetanse i klasseledelse og håndtering av elevers psykiske helseproblemer⁹.

Forfatterne av første kritiske svar, ansatte ved UIT Norges Arktiske Universitet, stilte seg svært skeptisk til DUÅ som en metode hvor alle barn skulle møtes helt likt basert på fastsatte manualer¹⁰. De fremmet det synspunktet at programmet kun brukte et redskap, noe som ble ansett som en ureflektert og forenklet måte å se virkeligheten på. Videre mente forfatterne av artikkelen at DUÅ var bygd på et mekanisk menneskesyn. De voksne må forholde seg til et

⁹ Se vedlegg 2.

¹⁰ Se vedlegg 3a og 3b.

gitt sett av alternativer for handling ut i fra hva den voksne anså som ønsket eller uønsket atferd fra barnet. Dette mente de førte til konsekvent dressur av barnet, uten at den voksne ser an eller vurderer hver enkelt situasjon. I det videre mente de så at metoden ble brukt ureflektert, uten etisk eller faglig vurdering noe som kunne føre til alvorlige konsekvenser. De mente det var viktig å ta i bruk en hel verktøykasse med redskaper, ikke bare et redskap. Forfatterne foreslo derfor en annen metode med et relasjonelt menneskesyn som motsvar til DUÅ, hvor samspillet og forholdet mellom voksen og barn sto i sentrum. I en annen artikkel mente lektor ved førskolelærerutdanningen ved UIT at man i møte med barn alltid står i fare for å gjøre eller si noe feil. Det som kan redde en slik situasjon er selvrefleksjon og refleksjon over egen praksis, noe hun mente det ikke var rom for i DUÅ. Videre hevder hun at i DUÅs praksis er hovedfokuset på lydighet og atferdsregulering, og mener at DUÅ driver systematisk lydighetstrening av barna¹¹.

Studenter som hadde vært utplassert i en DUÅ-barnehage opplevde at programmet var så styrende at det svekket personalets evne til selvrefleksjon og egenrefleksjon¹². Programmet ga lite rom for barns lekende samspill og humor. De voksne står alltid i en maktposisjon ovenfor barna. Forfatterne problematiserte bruk av ignorering, og stilte seg svært kritisk til dette. Opplevelsen deres var at barnet ble ignorert fordi det hadde en uønsket atferd. Flere ganger ble det presisert hvordan barnet ble ignorert og overlatt til seg selv. Videre mente de at programmet bryter med Rammeplan for barnehagen, da det fokuserer på barns vanskelige atferd i stedet for å se de som kompetente og gi de tillitt, respekt og anerkjennelse. Forfatterne ønsket ikke et program hvor de voksne ikke turte å tenke selv. Verdien av at samspill med barn var avhengig av ulike faktorer som relasjonen mellom voksen og barn, barnet selv, den voksne og situasjonen ble vektlagt. Dette mente de ikke var forenelig med DUÅ.

Svarene til disse holdningene var flere, jeg gjengir to. Det ene ble gitt fra DUÅs lederteam, hvor de mente at forfatterne av artiklene hadde misforstått hva programmet dreide seg om, og om deres oppfatning hadde vært korrekt så ville det vært grunn for bekymring¹³. Videre i svarartikkelen utdypes det hva DUÅ dreier seg om. Det poengteres at brukerhåndbøkene brukes som et rammeverk mens utgangspunktet for virksomheten er målsetningene til barnet, foreldrene og fagfolk. Videre nevner forfatterne av den første svarartikkelen at tiltak i DUÅ bli tilpasset det enkelte barns behov og nivå. Gjennom fokus på fleksibilitet, individuell

¹¹ Se vedlegg 7.

¹² Se vedlegg 6a og 6b.

¹³ Se vedlegg 4.

tilpasning, diskusjoner og øvelser dannes utgangspunktet til prinsipper for samspill i DUÅs opplæring av ansatte. Slik mener forfatterne at de ansatte får en verktøykasse med redskaper, og de lærer når de ulike verktøyene kan tas i bruk. Den gode relasjonen og samspillet mellom voksen og barn er alltid i fokus i DUÅ, og etiske betraktninger diskuteres gjennom hele opplæringen. Fra DUÅ gruppeledere ansatt i PPT kom det et svar til kritikken hvor de vektla at relasjon mellom voksen og barn er et grunnleggende prinsipp i DUÅ og alt arbeid med barn¹⁴. Samspillet er imidlertid voksenstyrt, og det må det alltid være, da det ikke skal være opp til et lite barn å stå ansvarlig for samspillet. Bevisstgjøring av den voksnes praksis er også et mål i DUÅ, hvor det å være oppmerksom og en rollemodell alltid er i fokus. De voksne må alltid være bevisst på egen praksis og å være et godt forbilde for å fremme ønsket atferd blant barna. Til slutt nevner forfatterne av den første svarartikkelen betydningen av samarbeid mellom de voksne, for å fremme deres evne til refleksjon, empati og kyndighet. Tiltro til fagfolks evne til å vurdere kritisk sine metodiske tilnærminger blir påpekt. Professor Willy-Tore Mørch avslutter også debatten gjennom en ytring hvor han er bekymret for at ansatte i førskolelærerutdanningen dyrker egne interesser mer enn barnas, og videreformidler dette til studentene, uten å bli korrigert¹⁵. Han ytrer bekymring for manglende hensyn til evidensbasert kunnskap og at førskolelærerutdanningen ikke henger med i utviklingen. Med dette ble debatten i avisene avsluttet.

2.7. Oppsummering

Teorien det er redegjort for i dette kapittelet er bakgrunnen for mitt prosjekt, problemstilling og forskningsspørsmål. Teori om DUÅ, implementering, en større bakenforliggende teoretisk forståelsesramme for DUÅ, tidligere forskning på feltet og kritikk mot programmet danner rammeverket for gjennomføringen av mitt prosjekt. Teorien er viktig da den styrker og støtter opp om prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Teorikapittelet gir kunnskap om de bakenforliggende faktorene for problemstillingen og prosjektet. Det danner både min egen, og også leserens forståelsesramme for den resterende avhandlingen. På bakgrunn av teori om DUÅ utviklet jeg min problemstilling som er «*Nytten av De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram. En kvalitativ studie om implementering og bruk gjennom fem ansattes opplevde erfaringer.*» På bakgrunn av teori på feltet valgte jeg ut metode for prosjektet, presentert i neste kapittel. Teorien blir også relevant i forhold til drøfting og analyse av funn.

¹⁴ Se vedlegg 5.

¹⁵ Se vedlegg 8.

Del III

Kapittel 3: Metode

3.1. Innledning

3.2. Metodevalg og forskningsdesign

3.2.1. Utvalg

3.2.2. Casedesign

3.2.3. Intervju - primærdata

3.2.4. Bruk av andres forskning – sekundærdata

3.3. Vitenskapsteori

3.4. Etske hensyn: meldeplikt, personvern andre etske forholdsregler.

3.5. Transkribering og analysemetode

3.6. Reliabilitet, Validitet og Overførbarhet.

3.6.1. Reliabilitet

3.6.2. Validitet

3.7. Oppsummering

Kapittel 3: Metode

3.1. Innledning

I dette prosjektet skal jeg gjøre undersøke nytten av DUÅs skole- og barnehageprogram i en kvalitativ studie om implementering og bruk gjennom fem ansattes opplevde erfaringer.

Problemstillingen og det teoretiske grunnlaget for mitt prosjekt har vært utgangspunkt for metoden jeg har brukt. Jeg vil i dette kapitlet systematisk gjennomgå hvordan jeg har gjort utvalget og gjennomført innhenting av relevant informasjon. Videre vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt det gjeldende design, metodevalg og fremgangsmåte.

Vitenskapsteoretisk utgangspunkt samt etiske betraktninger omkring metodevalget presenteres deretter. Til slutt redegjøres det for reliabilitet og validitet i forhold til mitt prosjekt.

3.2. Metodevalg og forskningsdesign

Jeg gjorde en vurdering i forkant av mitt prosjekt hvorvidt jeg skulle bruke kvantitativ eller kvalitativ metode. Det er fordeler og ulemper med begge metodene. Fordelen med kvantitativ metode er at et større utvalg respondenter vil gi mer reliable og generaliserbare resultater.

Ulempen med kvantitativt design er imidlertid at det kan være vanskeligere å få til en dypere forståelse for informantens opplevelser i henhold til problemstillingen. Når målet med undersøkelsen er å oppnå en dybdeforståelse for et fenomen gjennom bruk av tekstdata vil kvalitativ metode være aktuelt, spesielt ved et fåtall respondenter (Ringdal 2007). Kvalitativ metode gir rom for drøfting av informantenes subjektive forståelse av et gitt fenomen, samtidig som mitt verdenssyn som forsker spiller en rolle i prosjektet (Postholm 2010).

Generaliserbarhet blir i dette prosjektet underordnet til fordel for forståelse for et fenomen.

Man skiller mellom ekstensivt og intensivt design. Ekstensivt design er når man som forsker velger å gå i bredden i sine undersøkelser, mens intensivt design går i dybden for å undersøke et fenomen (Jacobsen 2005). Ettersom jeg har valgt å gå i dybden på et spesifikt spesialpedagogisk tema blir det naturlig å bruke intensivt design. Når jeg har valgt et intensivt design medfører dette at jeg bruker en metode som går i dybden på et fenomen og får på den måten fram mer variasjon og helhetlige svar på forskningsspørsmålene (Ibid.). Dette medfører behov for få undersøkelsesenheter i målpopulasjonen, samt mange variabler, for å svare til problemstillingen.

3.2.1. Utvalg

Utvalget ble foretatt strategisk ved at jeg hadde behov for informanter som er kurset i DUÅs skole- og barnehageprogram og arbeider ved en skole som har implementert DUÅ. Dette var kvalifikasjonene mine informanter måtte ha. Fremgangsmåten brukt var tilgjengelighetsutvalg, nærmere bestemt det Thagaard omtaler som snøballmetoden. Snøballmetoden er når man oppnår kontakt med flere informanter via andre (Thagaard 2013). Jeg hadde først kontakt med RKBU Nord og derifra fikk jeg ei liste over hvilke skoler som brukte DUÅ. Videre kontaktet jeg skoleleder på skoler som brukte DUÅs skole- og barnehageprogram og forespurte informanter som ønsket å stille til intervju i forbindelse med min masteroppgave. Lederne videreformidlet min forespørsel og brakte meg kontaktinfo til ansatte som var villig til å delta. Til slutt opprettet jeg mailkontakt med de aktuelle informanter, og fikk totalt opprettet kontakt med fem informanter fordelt på to skoler. Utvalget består av to lærere, en spesialpedagog og to fagledere. Tre av informantene var også kurset som veiledere i DUÅ, hvilket betyr at de var ansvarlig for kursing og opplæring av de ansatte/nytilsatte ved skolen. En svakhet ved utvalgsmetoden kan være risikoen for at deltakere som melder seg frivillig er dedikerte tilhengere til DUÅ. Dette blir bare en spekulasjon, likevel er det en faktor som må vurderes. Det skal nevnes at jeg forsøkte å opprette kontakt med en skole som hadde brukt DUÅ tidligere, for å søke informanter der men de var ikke interessert i å delta i prosjektet. Skole nummer 1 hadde 75-90 elever og 23 ansatte mens skole nummer 2 var desidert størst med over 300 elever og over 40 ansatte.

3.2.2. Casedesign

Når man har få enheter som undersøkes i dybden for å finne svar på en gitt problemstilling kalles det caseundersøkelse (Ringdal 2007). Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for casedesign og to komplementære metoder som kan anvendes ved casedesign nemlig intervju og bruk av eksisterende forskning.

Casedesign har en klar fordel ved forskningsspørsmål formulert som «hvordan» eller «hvorfor» rettet mot et nåværende sett hendelser som forskeren ikke utøver kontroll over (Yin 2014). Dette samsvarer med mine forskningsspørsmål som er med «hvordan» og «hvilke» spørsmål. Yin angir at det er fem komponenter som er særskilt viktige ved gjennomføring av casestudie (Yin 2014:29):

- 1) Forskningsspørsmål
- 2) Teoretiske antakelser
- 3) Analyseenheten

- 4) Den logiske sammenkoblingen mellom data og antakelsene
- 5) Kriterium for å tolke funnene

Mine forskningsspørsmål er som tidligere nevnt:

- 1) Hvordan opplevde de ansatte implementering av DUÅ på sin arbeidsplass? Hvilke forutsetninger har skolene for å lykkes?
- 2) Hvilke erfaringer og opplevelser har de ansatte gjort seg om bruk av DUÅ?
- 3) Hvordan oppleves bruk av DUÅ for informantene kontra hva kritikerne mener om programmet?
- 4) Hvordan stemmer funn fra denne studien overens med hva resultater fra eksisterende empiri viser om bruk av programmet i klasserom?

Formuleringen på disse forskningsspørsmålene er aktuell i forhold til hvilken forskningsdesign som burde anvendes, i dette tilfellet case. Teoretiske antakelser handler om hvilke tanker jeg som forsker har gjort meg om forskningsspørsmålene og hva jeg antar å få som svar. Selv om man som forsker forsøker å være objektiv, så stiller man alltid med sin subjektive forforståelse (Yin 2014). Komponenten som går på analyseenheten er spørsmålet om hva eller hvem det er som skal analyseres, og hvordan man definerer og avgrenser den. I dette tilfellet er analyseenheten definert og avgrenset til ansatte i skoler som bruker DUÅ som pedagogisk plattform. Den fjerde komponenten handler om den logiske sammenkoblingen mellom data og antakelsene, hvilket betyr at datamaterialet mitt og forskningsspørsmålene mine må være knyttet opp mot hverandre på en rasjonell måte i analysen (Ibid.). Den siste komponenten dreier seg om hvilke kriterium jeg har for å tolke funnene mine, hvilke jeg forstår til å bety at resultatene mine skal drøftes i forhold til mine forskningsspørsmål samt resultater fra andre studier på samme felt (Ibid.). Disse fem komponentene til Yin vil ligge til grunne for arbeidet med resten av oppgaven, uten at den vil være direkte referert til.

Casedesign kan anvendes dersom man ønsker å oppnå en dypere forståelse av et tema og bruke ulike datakilder (Jacobsen 2005). Casedesign kjennetegnes ved at studieobjektene er avgrenset i tid og rom. Med andre ord så benyttes casedesign for å studere det som foregår i den konteksten et fenomen danner seg eller der en spesiell hendelse finner sted. I mitt prosjekt dreier dette seg om skoler og klasserom. Dette omfatter et studium av et lite antall case ved bruk av data innhentet på ulike måter (Ringdal 2007). Jeg som forsker står fritt til å bruke ulike kilder for datainnhenting, felles for dem alle er at de er tids- og stedsavhengige

(Jacobsen 2005). Målet mitt med å bruke case er forsøk på å forstå respondentenes individuelle opplevelser i forhold til problemstillingen, å fange opp deres subjektive meninger. Dette blir essensielle mål i mitt prosjekt da jeg er ute nettopp etter å finne skoleansattes subjektive meninger omkring et spesifikt tema.

3.2.3. Intervju - primærdata

For å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål ville jeg gjennom casedesign forsøke å forstå respondentenes individuelle opplevelser i forhold til problemstillingen, å fange opp deres subjektive meninger. Den beste fremgangsmåten å gjøre dette på er vurdert å være gjennom intervju. Når man har få informanter og vil gå i dybden for å få deres meninger er intervju en passende metodisk tilnærming (Jacobsen 2005). Intervju er en samtale mellom to parter om et gitt tema begge interesserer seg for (Kvale, Brinkmann et al. 2009). Gjennom intervjuet kan man få innsyn i personers meninger, opplevelser og tanker noe man ikke kan observere, men kunnskap som kun bringes fram i lyset gjennom den samtalen intervjuet er (Postholm 2010). For å samle inn dyptgående informasjon om informantens erfaringer omkring problemstillingen ble intervju den beste fremgangsmåten for innhenting av relevant informasjon.

Jeg har valgt en semistrukturert intervjutype¹⁶. Ved semistrukturert intervju er det satt opp noen hovedspørsmål men uten spesiell rekkefølge (Ryen 2002). En slik intervjuform gir rom for oppfølgingsspørsmål og omstokking på spørsmålene underveis, alt ettersom hvor det blir naturlig å stille de ulike spørsmålene. Semistrukturert intervju ville gi meg den frihet til å følge opp informantens utsagn med nye spørsmål, maksimere muligheten for så fruktbart intervju som mulig i forhold til problemstillingen. Som en naturlig følge av semistrukturert intervju ble intervjuguiden og spørsmålene endret noe underveis. Jeg intervjuet ansatte i ulike stillingsbeskrivelser, spørsmålene måtte derfor tilpasses noe ut i fra deres stilling på skolen. Videre ble både oppfølgingsspørsmål og nye spørsmål stilt i forhold til hva informanten fortalte naturlig.

Tre av intervjuene mine ble foretatt individuelt med informanten, de to siste informantene ble imidlertid intervjuet samtidig. Årsaken til dette er fordi informantene selv tok initiativ til å bli intervjuet sammen. Jeg fulgte den samme intervjuguiden, og de svarte stort sett begge to på alle spørsmålene. Det var klart ikke ideelt for min oppgave, hvor jeg var ute etter informantens individuelle synspunkter, at de ble intervjuet samtidig. Det var av praktiske

¹⁶ Intervjuguide som vedlegg nr 10.

årsaker at det ble utført slik, etter å ha vært i dialog med informantene over mange uker for å finne et passende tidspunkt for intervju, ble det til slutt slik at det passet for dem begge samtidig og da valgte jeg å gjøre det slik. Hvilke følger intervju av to informanter samtidig har å si for resultatene av samtalen vil jeg se litt mer på under avsnittet for reliabilitet og validitet.

Jeg har i ettertid, etter transkriberingen, kontaktet informantene på nytt og fått utfyllende svar, samt stilt noen få ekstra spørsmål per epost. Dette ble nødvendig for å få utdypende svar og for meg å oppnå en bredere forståelse for informantenes erfaringer. Spørsmålene ble sendt til alle fem informantene men kun tre valgte å sende svar. Jeg anser ikke dette som frafall, men heller unnlattelse til å svare på oppfølgingen. Samtalen vi hadde vil likevel ha størst betydning for analysen og drøftingen.

3.2.4. Bruk av andres forskning – sekundærdata

I tillegg til intervju som fremgangsmåte for å samle primærdata til min undersøkelse har jeg valgt å bruke eksisterende forskning på feltet som sekundærdata til å støtte opp omkring og diskutere mine funn. Jeg var interessert i å finne ut av om mine informanternes erfaringer og opplevelser med DUÅs skole- og barnehageprogram er på lik linje med hva annen forskning viser om temaet. En gjensidig vurdering av mine informanternes opplevelser satt opp mot og sett i lys av eksisterende forskning på feltet vil muligens også styrke kvaliteten på prosjektet mitt. På grunn av et svært begrenset utvalg av informanter vil bruk av eksisterende forskning på feltet også være av stor betydning for diskusjonen av mine funn og vurderingen av prosjektets validitet. Jeg vil bruke resultater fra eksisterende forskning, som er redegjort for i kapittel 2, på DUÅs skole- og barnehageprogram og se mine egne funn i forhold til hva andres resultater på området viser. Gjennom kontakt med RKBU Nord fikk jeg tips til viktige forskningsartikler på feltet samt en gjennomgang av artikler publisert på Incredibleyears.com (2013b) fant jeg flere publikasjoner som var relevant i forhold til min problemstilling. Det er gjort særdeles mye forskning på DUÅ i løpet av de siste 30 årene så det var ikke mulig å gå gjennom alt. Jeg har likevel lest et relativt stort antall ulike artikler som presenterer resultater omkring forskning på implementering av DUÅ i skolen. I all hovedsak er forskningen basert på spørreundersøkelser rettet mot de ansatte i skolen og lite dybdeintervjuer. Det er dessverre ikke publisert noen resultater fra den norske effektstudien på Skole- og barnehageprogrammet enda, så mine sekundærkilder er internasjonale. Det er imidlertid publisert en del annen forskning gjort i Norge på DUÅ, hvorav noe er inkludert i min oppgave. På grunn av ulike kulturelle forutsetninger kan man stille spørsmål til sammenlikning av internasjonal forskning

med mitt prosjekt som er utført på norske forhold. Betydningen av sammenlikningen er diskutabel med hensyn til validiteten, men resultatene mine er likevel reelle og kan sees på i lys av internasjonal forskning.

3.3. Vitenskapsteori

Jeg har en fenomenologisk forståelse av forskningen. Dette innebærer i ikke-filosofisk forstand å forstå et sosialt fenomen ut i fra informantens ståsted, å kunne videreformidle den opplevelse og forståelse informanten har omkring et gitt tema (Kvale, Brinkmann et al. 2009). Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi som ikke-filosofisk forstand svært utbredt. Det ligger i den fenomenologiske forståelsen at man skal forsøke å gjengi informantens synspunkter så nøyaktig som mulig. Man skiller mellom sosiologisk fenomenologi hvor forskeren undersøker grupper av mennesker og deres meninger, og psykologisk fenomenologi som omhandler hvordan ulike individer har subjektive opplevelser av samme fenomen (Postholm 2010). I mitt prosjekt blir psykologisk fenomenologi gjeldende tilnærming da jeg har brukt intervju med enkeltindivider som metode for å få subjektive svar på mine forskningsspørsmål. Fenomenologien gir rom for at min tidligere erfaring med DUÅ er et godt utgangspunkt for prosjektet (Thagaard 2013). Skal jeg som forsker virkelig omfavne informantens meninger og synspunkter må jeg forsøke å legge til side mine subjektive erfaringer, for så å forsøke så langt det lar seg gjøre å forholde meg objektiv.

Fenomenologiens far Edmund Husserl hevder imidlertid at den objektive opplevelse alltid er farget av subjektet og personens egne erfaringer. Ut i fra et fenomenologisk perspektiv er det altså i møtet mellom det subjektive og det objektive at nye erfaringer og forståelse av et fenomen utvikles (Postholm 2010). Basert på dette må jeg erkjenne at selv om jeg forsøker å forholde meg objektiv så vil intervjuet og møtet med informanten påvirkes av mine subjektive erfaringer og holdninger, noe jeg må ta hensyn til i analysen. I analysen av intervjuene må jeg hele tiden ha for meg informanten og hans/hennes forståelse og svar på de gitte spørsmål. Dette er for å ikke tildele han/hun meninger vedkommende selv ikke har kommet med. Jeg må fokusere på personenes opplevelser og forståelse av en gitt situasjon.

Jeg har videre en hermeneutisk tilnærmelse til mine funn. Hermeneutikk innebærer at det ikke finnes en riktig måte å fortolke et fenomen på, det kan gjøres på flere måter (Thagaard 2013). I analyse og forståelse av mine funn, informantens utsagn, har jeg en dobbelt hermeneutikk. Dette innebærer at jeg fortolker en oppfatning som mine informanter allerede har fortolket (Ibid.). Forforståelse er avgjørende for tolking av sann og stødige data. Ingenting er sikrere enn den selvforståelse for tolkning jeg som forsker har. Dobbelt hermeneutikk går ut på at man

som forsker er subjektiv og objektiv samtidig. Jeg fortolker et utsagn om informantens fortolkede verden. I møte med informanten skal jeg forholde meg objektiv, mens i analyse og drøfting av det foreliggende materialet blir jeg subjektiv. Sikkerheten ved dataene er dermed avhengig av forskerens oppfattelse. Dette kan ha ringvirkninger for reliabiliteten, dette vil jeg ta opp lengre ned.

3.4. Etske hensyn: meldeplikt, personvern andre etske forholdsregler.

Etikk, læren om moralen, er de teoretiske rammene for hva som er forsvarlig og uforsvarlige handlinger i vår praksis (Alver and Øyen 1997). I den senere tid er det stadig større fokus på at deltakerne i et forskningsprosjekt ikke skal lide fysisk eller emosjonell belastning til fordel for forskningens mål. De forskningsetiske reglene er utformet som retningslinjer for hvordan forskeren skal te seg for å ivareta informantens beste. Den nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH, har utformet forskningsetiske regler for hvordan man i samfunnsvitenskapen skal te seg for å ivareta informantens beste interesser (NESH 2006). Det finnes ingen fasitsvar innenfor etikken. NESH har et sett med retningslinjer som kan brukes som «manual» for praksis, det er så opp til forskeren avgjøre om praksisen er forsvarlig. Forskningsetikk omhandler både håndtering av personopplysninger og ivaretagelse av informantens sosiale, kulturelle og emosjonelle verdier (Alver and Øyen 1997). Brudd på de forskningsetiske retningslinjene kan medføre sanksjoner fra den institusjonen som forskeren tilhører (NESH 2006). Jeg har i mitt masterprosjekt brukt NESH sine forskningsetiske retningslinjer som utgangspunkt for min forskning, både i utarbeidelse av intervju spørsmål og i møtet med mine informanter. Jeg vil videre gjøre en kort gjennomgang over etske implikasjoner i forhold til prosjektet.

«Alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes» (NESH 2006:14).

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt flere informanter, dermed har det vært nødvendig å anvende et kodingssystem for å behandle opplysningene. Ut over dette så er informantenes identitet synlig gjennom deres signatur på samtykkeskjema. Det behandles personopplysninger i prosjektet som gjør at informantene er direkte identifiserbare før omkodning. På bakgrunn av disse faktorene er det vurdert at prosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. Søknad til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste er innsendt og godkjent.

For å sikre at de etiske hensynene ble overholdt i prosessen med å innhente relevant informasjon fikk informantene et skriftlig informasjonsskriv hvor de fikk informasjon omkring studien, prosjektets formål og deres mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen¹⁷. Alle informantene signerte dette skrivet. Jeg gjorde mitt ytterste for å informere informantene om eventuelle konsekvenser av å delta i prosjektet, samtidig som jeg forsikret om at deres anonymitet ville bli overholdt til enhver tid i prosessen.

Jeg måtte videre foreta en risikovurdering på vegne av mine informanter hva deltakelse i prosjektet ville innebære (Fossheim, 2009). En av disse risikoene er hvordan man skal sikre konfidensialitet. Gjennomføring av forskningsprosjekter i en liten by kan by på utfordringer når informantene skal anonymiseres. Det er ikke mange skoler som driver med DUÅs skole- og barnehageprogram i Norge. Dette medfører utfordringer til hvordan jeg skulle anonymisere informantene tilstrekkelig slik at de ikke blir gjenkjent i nærmiljøet. Enkle faktorer som alder og kjønn til vedkommende kan gjøre han/hun gjenkjennbar for blant annet kollegaer og andre (NESH 2006:18). Jeg har valgt å ikke avsløre hverken skolenavn eller alder på mine informanter, samtidig har jeg valgt å ikke oppgir i hvilken by informantene praktiserer sitt yrke.

Det bør tas hensyn til eventuell involvering av tredjepart (NESH 2006:16). Elevene og andre ansatte ved skolen som ikke deltar i prosjektet kan bli indirekte involvert gjennom historier informantene forteller som eksempler tilknyttet sin praksis og bruk av programmet. Det blir min oppgave som forsker å vurdere hvorvidt det er forsvarlig å bruke disse eksemplene i sluttproduktet, eller om dette vil medføre eksponering som kan gi negative konsekvenser for tredjepart. Spesielt siden det dreier seg om barn er jeg nødt til å vise aktsomhet ved bruk av slike eksempler, da barna ikke har hatt mulighet på forhånd til å beskytte sine interesser.

Det er mitt ansvar som student og forsker å sørge for at mitt arbeid er redelig og ikke gjenstand for plagiat gjennom å bruke riktig kildehenvisning og ikke plagiere andres arbeid. Jeg må hele tiden passe på at jeg henviser riktig til andres arbeid og dit jeg har hentet materiale ifra. Dersom jeg velger å sitere ifra en annens tekst må jeg sørge for at sitatet kommer tydelig frem sammen med navnet på den egentlige forfatteren og hva publikasjonen heter (NESH 2006:25).

¹⁷ Se vedlegg nr 9.

3.5. Transkribering og analysemetode

«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst»
(Kvale and Brinkmann et. Al. 2009:192).

Etter at intervjuene var foretatt ble de transkribert fortløpende. Jeg valgte å skrive de ned ordrett fra lydopptak til tekst og dermed ble tekstmaterialet direkte gjengivelse av informantenes utsagn. Direkte transkripsjon innebar at teksten ofte ble svært muntlig, for eksempel med ufullstendige setninger. Derfor skrev jeg utsagnene om i analysen til en redegjørelse, unntatt sitater. Når materialet så forelå skriftlig ble det kodet og kategorisert. Koding er å sortere ut hva man vil ha med av datamaterialet. Kategorisering dreier seg om å sortere materialet på en måte som er fornuftig i forhold til problemstillingen (Nilssen 2012). Ettersom jeg hadde få informanter og datamaterialet besto i transkriberte intervjuer, valgte jeg å benytte omtrent alt materialet. Dette medførte at kodingen ble svært begrenset. Utsagn som ikke var relevant i forhold til de spørsmål som ble stilt ble utelatt. Ved å bruke mesteparten av informasjonen har jeg også redusert betraktelig en eventuelt forskerbias, ved at jeg da ikke har påvirket i særlig grad hvilke utsagn til informanten som ble inkludert i analysen.

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer»
(Kvale and Brinkman et.al. 2009:201).

I analysen gjør man om det opprinnelige intervjuet til en historie som kan fortelles for et publikum. Min subjektive forståelse av å analysere er at jeg ser på funnene fra informantene i lys av problemstilling, forskningsspørsmål, gjeldende teori og kommenterer dette med min forståelse av fenomenet. Siden datamaterialet mitt foreligger som tekst vil jeg foreta en tekstanalyse. Funnene vil bli rapportert i et eget kapittel før analyse og drøfting. Jeg valgte å på forhånd, før analysen, å lage kategorier for å sortere datamaterialet i. Kategoriene ble gradvis til både med grunnlag i forskningsspørsmålene mine som er knyttet opp mot problemstillingen og med utgangspunkt i datamaterialet. Denne måten å sortere materialet på gir en induktiv vinkling på analysen (Ryen 2002). Som nevnt i kapittel 3.1.1. har Yin (2014) en liste over komponenter ved casesdesign. Den fjerde komponenten er at det må være en logisk sammenheng mellom data og antakelsene. Jeg tolker antakelsene til å bety hypotese/forskningsspørsmål. Det ble derfor viktig for meg at sorteringen av datamaterialet ble kategorisert på en logisk måte i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Kategoriene ble da som følger 1) Innstilling til Implementering, 2) Erfaring med DUÅ i praksis, 3) Forandringer, 4) Innstilling til kritikk mot DUÅ. Hver kategori hadde 1-4 underkategorier. Informantenes svar på de ulike spørsmålene ble så sortert i forhold til

hvilken kategori de passer inn under. Det kom fram i kategoriseringen at ikke alle informantene hadde et svar til hver kategori. Årsaken til dette kan være flere, blant annet at deres ulike stillinger ved skolene hadde en betydning for hva de svarte til de ulike spørsmålene og dermed hvordan deres utsagn ble kategorisert.

3.6. Reliabilitet, Validitet og Overførbarhet.

Reliabilitet, validitet og overførbarhet dreier seg om prosjektets kvalitet (Ryen 2002). Gjennom å drøfte begrepene og se de i lys av teori, data, analyse og tolkning styrker jeg kvaliteten på studien min.

3.6.1. Reliabilitet

Reliabiliteten sier noe om hvis andre gjør en replikasjon, vil de oppnå de samme resultatene som meg (Ringdal 2007). Dette kan imidlertid være problematisk når jeg har benyttet kvalitativt intervju som metode, da det vanskelig lar seg gjøre at en annen gjentar intervjuene med samme spørsmål og får akkurat de samme svarene som meg (Postholm 2010). I henhold til fenomenologien passer det bedre å snakke om studiens pålitelighet (Ibid.) Har jeg tatt de nødvendige forhåndsregler for å sørge for at prosjektet er gjort på en redelig måte? Videre benevner jeg studiens pålitelighet som reliabilitet. En må imidlertid ta i betraktning dobbel hermeneutikk når en vurderer prosjektets reliabilitet. Analyse og tolkning av data vi bære preg av min subjektive oppfatning av informantens virkelighetsforståelse. Det er dermed ikke sikkert at en annen forsker vil finne de samme resultater som meg i det samme datamaterialet, da hans forståelse vil være preget av egen subjektivitet.

En måte å sikre reliabilitet er å ta opp alle intervjuene på lydopptak, på den måten kan andre gå gjennom materialet, analysere svarene og undersøke om de får de samme resultatene som meg (Ryen 2002). Dette har jeg gjort, og lydopptakene vil ligge sikret til etter publisering av oppgaven. For videre vurdering av prosjektets reliabilitet må jeg for det første se på hvordan spørsmålene er formulert. Er intervjuguiden pålitelig nok, slik at svarene er informantenes og ikke stilt ledende? Videre må jeg vurdere utvalgets betydning for reliabiliteten. Har de snakket oppriktig, ærlig og sannferdig? Har informantene følt seg komfortabel med å utdype sine personlige erfaringer? I forhold til dette er det to ting jeg må vurdere. Det første er det Jacobsen omtaler om intervju-effekten, om min tilstedeværelse påvirker resultatene av hva informantene sier (Jacobsen 2005). For det andre må jeg vurdere konteksteffekten, om stedet der hvor intervjuet ble gjort påvirker utfallet av informantenes utsagn (Ibid.). Dersom informanten ikke føler seg komfortabel fordi intervjuet blir foretatt på et sted som er unaturlig

for han kan svarene på spørsmålene bli påvirket av dette. På bakgrunn av dette foretok jeg alle intervjuene på informantenes arbeidssted. Gjennom å møte informantene på deres arbeidsplass kunne jeg i større grad anta at de følte seg såpass trygg i situasjonen, iallfall i forhold til stedet.

Et intervju ble foretatt med to informanter samtidig. Jeg må vurdere om relasjonen mellom informantene påvirker deres utsagn. Reliabiliteten kan svekkes dersom de to informantene som ble intervjuet samtidig ikke følte seg komfortabel med å være ærlig i den andres nærvær. Jeg har imidlertid vurdert dette og kom frem til at for det første så oppfattet jeg forholdet mellom kollegaene i intervjuet som tillitsfullt og likeverdig. De kom begge med reflekterte svar. Noen ganger svarte den ene mens den andre utfylte med sine egne synspunkter. Jeg tolket dermed det slikt at deres svar var reliable i forhold til hva troverdighet angår. For det andre sendte jeg i ettertid oppfølgingsspørsmål til de aktuelle informantene per epost og mottok respons fra enkelte. Ut ifra de svarene jeg fikk per epost kunne jeg sammenlikne svarene jeg fikk i intervjuet og se at de samsvarte. Triangulering er med på å støtte prosjektets reliabilitet (Postholm 2010). Dersom mine funn underbygges av andre forskeres funn er det grunn for å anta at reliabiliteten til mitt prosjekt er sterk. Derfor blir bruk av eksisterende forskning om DUÅ både relevant og viktig i denne oppgaven. Jeg vil i kapittel 5.5 sammenlikne mine funn med funn fra andre forskere.

3.6.2. Validitet

«Å validere er å kontrollere» (Kvale, Brinkmann et al.2009:254).

Validitet, gyldighet, er om jeg har klart å måle det jeg skulle måle. Validiteten dreier seg om spørsmålene i intervjuene er stilt riktig i forhold til hva jeg var ute etter å finne ut, og om informantene svarer på min problemstilling (Postholm 2010). Videre dreier validiteten seg om teorien jeg bruker i tolkning av data er relevant i forhold til problemstillingen. Et annet hensyn er hvorvidt informanten snakker ærlig og sant (Ibid.). Intern validitet går på om jeg har fått den informasjonen jeg var på utkikk etter og om resultatene er riktige (Jacobsen 2005). Validiteten i oppgaven min sikres via en gjennomgang av hele prosjektet, en kvalitetssikring med hensyn til validitet.. Jeg har brukt validering i syv stadier fra Kvale og Brinkmann (2009) som mal på validitetskontroll. De syv stadiene er: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjuing, 4) Transkribering, 5) Analysering, 6) Validering, 7) Rapportering (Kvale, Brinkmann et. al 2009:253). Gjennom hele prosjektet må jeg vurdere om skrittene jeg tar er logiske og gyldige i forhold til problemstilling, forskningsspørsmål og gjeldende teori. I fase 1 validerer jeg prosjektet gjennom å sørge for at temaet for undersøkelsen er

samfunnsaktuelt, og at det hviler på relevant teori i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg sørger i fase 2 for at prosjektet planlegges slik at metoden som blir brukt i størst mulig grad gir gyldig kunnskap i forhold til problemstillingen, og minst mulig negative konsekvenser for informantene (Kvale, Brinkmann et al. 2009). Fase 3 av valideringen dreier seg om intervjuet og intervjusituasjon. Her har jeg gjort en vurdering av om jeg har intervjuet de riktige informantene for å finne svar på min problemstilling. Denne vurderingen har jeg gjort og kommet frem til at det var hensiktsmessig å ha både lærere og ansatte i administrasjonen som informanter, det ga meg det mest nyanserte innblikket om deres erfaringer av implementeringen i henhold til problemstillingen. Videre skulle jeg helst hatt informanter fra en skole som hadde implementert DUÅ for så å gå bort ifra programmet igjen, for å få et mer varierende syn på formeninger om DUÅ. Jeg fikk imidlertid dessverre ikke tilgang til informanter på en slik skole. Gjennom intervju og samtale med ulike ansatte i skolen har jeg fått svar på spørsmål om deres opplevelser og erfaring med implementering av DUÅ på deres skole. Ut i fra dette kan jeg si at jeg har undersøkt det jeg skulle undersøke og studien er derfor validert på det området.

I fase 4, transkribering, har jeg valgt å skrive ordrett ned informantens svar fra lydopptak til skriftlig materiale. Ordrett transkripsjon ble den mest valide måten å transkribere intervjuene på. For å sikre validiteten i fase 5, analysen, ble det derfor viktig at jeg kontinuerlig holdt meg til det transkriberte materialet, og ikke ilegger ord og meninger som ikke er uttalt av informantene. Spørsmål om materialet og logisk tolkning blir gjeldende for å sikre validitet (Kvale, Brinkmann et al. 2009). Når det kommer til tolkning av data og validitet har min forforståelse i forhold til informantene og miljøet de er i betydning for resultatene (Thagaard 2013). Jeg hadde på forhånd ingen relasjon hverken til informantene eller skolene de arbeidet på. Tidligere kjennskap til informantene er ikke en trussel for validiteten ved tolkningen av dataene. Likevel tolkes materialet med min subjektive forforståelse og opplevelse av informantene som bakgrunn. Fase 6 dreier seg om validering og det har jeg gjennomført i dette kapitlet. Siste fase i valideringen er fase 7, rapportering, hvor jeg må sørge for at resultatene mine presenteres på en gyldig måte i masteroppgaven min (Kvale, Brinkmann et al. 2009). Resultatene blir rapportert i kapittel 4, etterfulgt av analyse og drøfting.

Ekstern validitet, eller overførbarhet, går på om funnene mine har noen betydning i andre sammenhenger enn denne undersøkelsen (Ryen 2002). På grunn av det smale utvalget i undersøkelsen er en statistisk generalisering ikke mulig, men heller ikke nødvendig, da jeg i min kvalitative undersøkelse hadde som mål å forstå og klargjøre et fenomen (Jacobsen

2005). Enhetene i undersøkelsen min er heller ikke representativ for populasjonen. Informantene som var interessert i å delta i studien meldte seg selv til meg, og jeg kan dermed anta at det er de mest dedikerte brukerne av DUÅ på skolene som var villig til å delta. Siden jeg antar at utvalget mitt er skjevt kan jeg heller ikke generalisere kun på bakgrunn av funnene mine til å gjelde alle ansatte i skolen som bruker DUÅ, som tidligere nevnt er generalisering heller ikke noe mål i denne studien. Det jeg imidlertid skal gjøre er å sammenlikne funnene mine med andre undersøkelser og teori på feltet, for så å se om der en noen likheter mellom det jeg kommer frem til og det større undersøkelser har konkludert med. Støtte i tidligere forskning kan styrke min validitet (Ibid.).

3.7. Oppsummering

Dette kapitlet har vist hvordan jeg har planlagt og gjennomført min studie. Metodevalget ble gjort på bakgrunn av problemstilling, forskningsspørsmål og teori relevant for disse. Jeg har valgt å bruke casedesign da jeg ville bruke få informanter for å gå i dybden på et fenomen. Videre ansees intervju som fremgangsmåte passende metode for å få informantenes syn på forskningsspørsmålene. Metodevalget skal sikre at jeg løser problemstillingen og finner svar på forskningsspørsmålene på optimalt måte i gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg har gjort en vurdering av reliabilitet og validitet i forhold til gjennomføring og diskutert hvilke forholdsregler som er tatt for ivaretagelse av disse komponentene. Teori- og metodekapittel er utgangspunktet for gjennomføring av undersøkelsen, rapportering av funn, analyse og diskusjon.

Del IV

Kapittel 4: Resultater

4.1. Innledning

4.2. Implementering

4.2.1. Hvorfor De Utrolige Årene?

4.2.2. Holdninger til implementering og forandring

4.2.3. Identitet

4.2.4. Foreldrenes reaksjon på DUÅ

4.3. Erfaringer med DUÅ i praksis

4.3.1. Ros og belønning

4.3.2. Ignorering og tenkepause

4.3.3. Tilpasset opplæring i De Utrolige Årene

4.3.4. Diskusjoner i kollegiale

4.4. Forandringer etter implementering

4.4.1. Blant elevene

4.4.2. Blant de ansatte

4.5. Innstilling til kritikk mot DUÅ

4.6. Oppsummering

Kapittel 4: Resultater

4.1. Innledning

Dette kapitlet er delt opp i underkapitler ut i fra min kategorisering av svar. Videre knyttes hvert forskningsspørsmål som er relevant i forhold til min problemstilling opp mot hver kategori i intervjuene. Et sentralt spørsmål jeg stadig må stille meg selv i denne prosessen er: «*hva sier respondentene?*» Jeg må hele tiden ha det fenomenologiske standpunktet mitt i bakhodet, og huske på at det er informantenes ståsted jeg skal formidle, så objektivt som overhodet mulig. Informantenes svar er omformulert til en sammenhengende skildring for leseren underbygd med sitater.

4.2. Implementering

Denne kategorien er relevant i forhold til forskningsspørsmål 1, som er «*hvordan opplevde de ansatte implementering av DUÅ på sin arbeidsplass, hvilke forutsetninger har skolene for å lykkes?*» I dette underkapitlet har jeg sortert alle utsagn og meninger informanten har om selve implementeringen av DUÅ. Dette innebærer hvorfor skolen har valgt å implementere programmet, hvordan de ansatte forstår sin identitet i forhold til bruk av DUÅ samt foreldrene til elevens reaksjon på implementeringen. Hver underkategori er sortert i egne underkapitler for ordens skyld.

4.2.1. Hvorfor De Utrolige Årene?

I dette underkapitlet omhandlet spørsmålene i intervjuene seg blant annet om hvorfor skolene hadde valgt å implementere DUÅ, hvordan implementeringen foregikk og hva informantene anså som viktig i implementeringsprosessen. I denne kategorien var det kun tre av informantene som hadde innspill, da de var kurset som DUÅ gruppeledere og derfor hadde større kunnskap omkring kursingen av de ansatte på enheten. Begge skolene hadde egne DUÅ veiledere som hadde mottatt kurs og dermed kunne de drive opplæring i DUÅ på egne ansatte. Dette ble oppfattet som en ressurs av både gruppelederne selv og også de lærerne jeg snakket med. Rent praktisk når det gjaldt implementeringa ble de ansatte delt i to puljer hvor halvparten mottok DUÅ kurset første halvår og andre halvpart neste halvår. Dette gjaldt skole 1 som på tidspunktet hvor intervjuene ble foretatt enda holdt på meg implementeringen og kursing av de ansatte. Begge skolene hadde kjørt egne kurs for nytilsatte og vikarer, slik at alle de ansatte hadde mottatt kurset. Da intervjuene ble foretatt var det kun 3 ansatte i vikariat på skole 2 som ikke hadde mottatt DUÅ kurs. Informanten på skole 1 påpekte at skolen fikk

kurset to egne gruppeledere da kommunen på det tidspunktet skolen ønsket programmet ikke hadde kapasitet til å tilby det, med mindre de selv ble gruppeledere og kurset egne ansatte.

Informant 0101 sier: *«Vi så et behov og en mangel på muligheten til å få det dekt hvis vi ikke tok initiativet selv».*

Skole 1 ble interessert i programmet etter en forespørsel fra foreldre som hadde deltatt på foreldreveiledningskurs, men hvor barna ikke hadde fått mulighet til å delta på Dinosaurgruppe. Foreldrene ønsket et tilbud på skolen, noe skolen var positiv til da de så det var flere barn som hadde utfordringer sosialt og programmet hørtes spennende ut. Videre fortalte 0101 om hvordan skolen, både ansatte og også ledelsen, hadde vært på søken etter en felles struktur for de ansatte. De opplevde at elevene spilte på lærernes individuelle opplegg i timene, noe som førte til utmattelse blant de ansatte. Implementeringen krevde mye ressurser både av de ansatte og skolen, men ifølge 0101 var alle svært positive til innføringen av programmet likevel. 0101 oppsummerte det så fint angående implementeringen:

«jeg tror alle var klar for noe felles».

Skole 2 implementerte programmet ut i fra et ønske om et felles ståsted, plattform og vokabular for de ansatte. 0502 kommenterte det slik:

«...det handlet nok mest om at man ønsket et felles ståsted eller et felles program, uten at det var et program».

De hadde kurset alle de ansatte, også assistentene. Informant 0205 anså det som svært viktig at skoleledelsen og også rektor var kurset i DUÅ, slik at det var en forståelse for hvilke ressurser DUÅ krevde av skolen og de ansatte. Hun anså det som et kriterium for at programmet skulle ha en effekt, at alle skolens ansatte var kurset i DUÅ. Informant 0402 uttalte også at han anså det som svært viktig for suksessen ved implementeringen at programmet var forankret fra rektor på toppen. Alle de tre informantene som kommenterte implementeringa anså det altså som svært viktig at også rektor hadde vært kurset i DUÅ.

4.2.2. Holdninger til implementering og forandring

Dette underkapittelet omhandler spørsmålene stilt om informantenes tanker og opplevelser omkring det å skulle implementere programmet på skolen og å tilegne seg nye arbeidsmetoder. Det som gikk igjen blant flere av informantene var en viss ambivalens mot programmet helt i begynnelsen. 0302 følte at programmet ikke passet for det klassetrinnet hun jobbet på, men etter hvert som hun jobbet med programmet og fikk øvelse i det opplevde hun

hvilken effekt det hadde også på de store elevene og endret sin opprinnelige holdning mot det positive. 0402 hadde liknende erfaring med en «både og» holdning i starten, og at kunnskapen måtte modnes før han erkjente at programmet hadde effekt og virket. Samtidig kommenterte han at dette var noe man kunne fra før, men systematisert og brukt bevisst.

«...så er det jo litt sånn med DUÅ at det er ting vi vet fra før, det er jo ting vi vet med systematisering...».

0101 uttalte at de under implementeringen hadde opplevd det som utfordrende å bruke programmet blant de eldste elevene. Samtidig poengterte hun at relasjonsbygging og klasseledelse var like gjeldende uansett klassetrinn, derfor ble det brukt mest blant de eldste elevene. 0402 uttrykte at klasseledelse kommer man ikke unna i skolen, man er uansett leder for sin klasse. Det å reflektere omkring sin metode som klasseleder mente han var nødvendig uansett undervisningsmetoder. Å lære DUÅ oppfattet han ikke som noe tillegg, men en måte å strukturere seg på. Denne oppfatningen ble delt av en annen, som mente at de hadde bare en annen måte å håndtere elevene på nå enn tidligere.

0402 sa: *«Jeg opplevde at dette var verktøy, verktøy som jeg trengte som lærer...det handler jo egentlig om klasseledelse, og klasseledelse kan du ikke velge bort. Så det handler egentlig om hvordan du vil bruke din rolle da, som klasseleder og da må du bruke verktøy, og DUÅ er en av de verktøyene».*

Kun en av informantene uttrykte en ensartet positivitet som reaksjon på at DUÅ skulle implementeres ved skolen. 0201 opplevde implementeringen som en ressurs og et positivt hjelpemiddel fra starten av.

«Jeg syntes det var kjempespennende, og veldig greit...å få litt hjelp til å skulle strukturere...».

Dette med struktur og systematisering gikk igjen som det positive ved implementeringen. Tre av informantene nevnte at de hadde oppfattet en frustrasjon blant sine kollegaer på at DUÅ tok veldig mye tid, arbeid og ressurser i implementeringsfasen. De to siste informantene uttrykte at de selv følte det tok mye tid og arbeid å lære seg DUÅ. Dette var den største opplevde «negativen» i begynnelsesfasen av programmet. Workshopene, som det var seks hele dager av fordelt på 6 måneder, kombinert med hjemmelekser og øvelse i klasserommet tok mye tid for lærerne, noe som skapte en frustrasjon på begge skolene. Tre av informantene opplevde at implementeringen var en prosess hvor de over tid lærte å beherske de nye

ferdighetene i klasserommet, og at det besto i mye prøving og feiling. 0302 opplevde det som unaturlig å bruke strategiene i starten, da impulsen til å korrigere uønsket atferd hadde vært så sterk tidligere. Hun kommenterte at det krevde mye tid og øvelse til å lære å gi ros når noen gjorde det bra, og heller ignorere den som gjør noe uønsket. 0201 hadde en lignende erfaring om at hun ble veldig bevisst på seg selv og sitt arbeid, og hvordan hun kunne forbedre seg til neste gang en liknende situasjon oppsto. At implementeringen var en prosess preget av prøving og feiling var det flere av informantene som opplevde.

0101 sa: *«det blir jo noen sårne, man får veldig mange aha-opplevelser «det var ikke sånn jeg skulle gjøre det»...men det viktigste er jo bare å reise seg opp og børste av støvet og prøve å få det rett neste gang».*

Det var en gjenganger blant informantene at implementering av DUÅ var en prøv- og feilprosess hvor ferdighetene ble lært gradvis og over tid. Det var også et viktig mål blant de ansatte at det var rom for å feile, ingen skulle behøve å gjøre DUÅ perfekt, samtidig som de var opptatt av å fokusere på det positive seg imellom.

Det var en gjennomgående oppfatning blant informantene at både det å ha egne gruppeveiledere, men også å være gruppeveiledere, på skolen var en viktig ressurs både for implementeringen av programmet og for vedlikehold. Ei uttalte seg om at hun følte det var viktig å kunne støtte opp om og veilede de ansatte underveis i implementeringen, mellom hver workshop. En lærer fra samme skole uttrykte verdien å ha veiledere tilgjengelig for rådføring.

0201 uttalte: *«For noen ganger er det slik at man prøver ut ting så kan det gå tilbake i stedet for å gå framover. Så da er det veldig greit å ha noen der som sier at «det her må dere bare fortsette med, så går det bra til slutt», og det har det jo vist seg at det har gjort».*

Som alle andre ferdigheter må DUÅ øves og trenes på for å bli god i å bruke teknikkene, dette mente 0402. Han sa videre at dette var fordelene med workshops, at man fikk trene seg i disse ferdighetene. Hvis man ikke trente seg og brukte teknikkene aktivt ville man heller ikke bli dyktig på å bruke programmet

4.2.3. Identitet

I denne underkategorien stilte jeg informantene spørsmål om hvordan DUÅ passet med deres personlige identitet som lærer. Hvordan de opplevde muligheten for pedagogisk frihet ved bruk av DUÅ, og hva deres verdisyn som lærere var. Kun fire av informantene har svar til denne underkategorien. Det som gikk igjen som svar var at de opplevde en handlingsfrihet til

å velge de metodene i DUÅ som passet best i forhold til deres verdisyn. 0101 kommenterte at de hadde noen faste rammer for hva som skulle være likt for alle de ansatte på skolen og dette dreide seg om kultur, klasseledelse og strukturering av skoledagen. Videre var det rom for individuelle ulikheter når det kom til interaksjon med elevene og hvordan håndterte situasjoner.

0101: «...det er ikke forventet at man skal reagere eller gjøre det samme fordi det kommer an på hvor full interaksjonskonto man har til de ulike barna».

Hun mente at personligheten til både voksen og elev var avgjørende for handlingsmønsteret til den voksne. To av informantene uttalte seg om at relasjonsbygging var deres sterkeste side, og at de la vekt på at det var et viktig fundament for å utføre god undervisning. Det å se hvert enkelt barn og å skape en trygg atmosfære ble også nevnt som viktig for dem. Disse uttalelsene kom fra en ansatt ved hver av skolene, de arbeidet altså ikke sammen. De samme to informantene fortalte også at deres verdisyn passer godt i forhold til DUÅ og hva det står for. Den ene informanten la imidlertid til at hun hadde funnet sin egen måte å jobbe på i forhold til hva DUÅ hadde lært henne.

0201 sa: «mine verdier passer veldig bra i forhold til DUÅ, men jeg har funnet min egen måte å jobbe på i forhold til det vi har lært».

0502 sa: «mitt verdisyn passer godt overens med det jeg opplever DUÅ står for. Særlig gjelder for det som ligger i bunnen av DUÅ pyramiden».

Den fjerde informanten som uttalte seg på dette rapporterte han hun brukte DUÅ slik som hun hadde lest og forstått det, og at hun brukte DUÅ ved siden av og sammen med sine personlige egenskaper som sin erfaring og væremåte.

4.2.4. Foreldrenes reaksjon på DUÅ

Jeg stilte alle informantene spørsmål om hvordan foreldrene til elevene hadde reagert på innføringen av DUÅ på deres skole. Jeg anså dette som et viktig aspekt for de ansattes erfaring og opplevelser av implementeringen. Alle informantene hadde innspill på dette. Det rapporteres fra informantene at de har opplevd størst andel positiv respons fra elevenes foreldre på implementeringen av DUÅ. Etter debatten i media vinteren 2014 var det imidlertid økt skepsis blant noen foreldre på begge skolene. Likevel anså ingen av informantene det som et problem med foreldrenegativer, det forekom ikke i utbredt grad. 0101 fortalte om skepsis fra foreldrene om hvorfor de skulle ha et program som forbedret atferd når deres barn ikke

hadde atferdsproblemer. Hun mente dette bunnet i uvitenhet om hva DUÅ var for noe. Etter foreldremøter hvor de hadde informert godt om hva DUÅ var, hvordan de ville jobbe med det, betydningen for barna deres og lignende så hadde de ikke opplevd kritikk i etterkant. 0302 hadde kun positive erfaringer med DUÅ og reaksjoner fra foreldrene, men hun nevnte også at det var fra før debatten om DUÅ i media hadde startet. Hun trakk fram positiv respons i forhold til Dinosauruskolen, og hvordan foreldrene ga gode tilbakemeldinger på at de likte svært godt de temaene barna jobbet med der. Informant 0502 nevnte også at han mente de ansatte hadde DUÅ i bakhodet når de møtte foreldrene, og deres måte å møte foreldrene på hadde positiv innvirkning på deres oppfatning av DUÅ.

4.3. Erfaringer med DUÅ i praksis

Denne kategorien knyttes opp mot forskningsspørsmål 2, som er «hvilke erfaringer og opplevelser har de ansatte gjort seg om bruk av DUÅ?» I denne kategorien fremkommer informantenes meninger om, erfaringer med og tanker omkring bruk av DUÅ i praksis. Underkategorier jeg har laget ut i fra intervju spørsmålene er «Ros og Belønning», «Ignorering og tenkepause», «Tilpasset opplæring i DUÅ», «Diskusjoner i kollegiale».

Informantene snakket om hvordan de opplevde bruk av programmet i praksis. Det var en gjentakende oppfatning om at det kom både an på elevene og på skolens bruk av DUÅ hvordan utfallet av programmet ble. 0302 mente at det var en kombinasjon av sammensetningen av elevgruppen og den arbeidsmetoden hun brukte som var avgjørende for den roen hun hadde i klassen sin. Det var en veldig fin dynamikk blant elevene som hun mente bunnet i kombinasjonen av metode og elevsammensetning. Hun ytret at det var en ulikhet mellom klassene på trinnene med hensyn til bruk av DUÅ fra lærerens side, og hvilken ro de hadde i klassen. Her også var hun nøye på å presisere at det nok var en kombinasjon av elevmassen og lærerens teknikker, men at hun observerte at de (lærerne) brukte DUÅ i ulik grad. Denne oppfatningen ble også delt av en annen lærer ved samme skole, hun mente at selv om lærerne brukte DUÅ i ulik grad så brukte alle *noe*. Videre hadde 0502 erfart at selv om ikke alle strategiene i DUÅ ble aktivt brukt bestandig så ble de tatt frem og «børstet støv av» når de hadde utfordrende situasjoner på skolen. Hun hadde også erfart at de innimellom måtte ha en oppfrisker og diskutere litt med personalet om hva DUÅ går ut på dersom de så tendenser til at programmet begynte å bli utvannet i enkelte klasserom. Dermed vurderte hun det slik at DUÅ lå godt som grunnlag for alt deres arbeid ved skolen, men i varierende grad.

4.3.1. Ros og belønning

Samtlige av respondentene hadde kommentarer til denne underkategorien.

Bruk av ros og naboros ble ansett som viktig på begge skolene. Flere av informantene trakk dette frem som noe av det de likte best med DUÅ. Muligheten til å korrigere et barns atferd gjennom ros for det han/hun gjorde bra og eventuelt å rose sidemannen i klasserommet for å få en elev til å følge en gitt beskjed var alle positiv til.

0201 sa: *«jeg synes det er veldig bra at man slipper å gå direkte på en person eller en elev og si «DU må pakke vekk tingene dine, eller du må gjøre deg klar». At man kan få de til å bli klar gjennom å ha fokus på de elevene som gjør de riktige tingene. Det synes jeg er veldig bra».*

En annen informerte om at det hun brukte aller mest i DUÅ var å fortelle elevene hva hun ønsket av dem, og forberedte de alltid på en aktivitet ved å fortelle dem hva hun ville de skulle gjøre. Hun opplevde i mye større grad at elevene gjorde som hun ba om, enn når hun bare «slapp de løs». Videre fortalte hun at ros av ønsket atferd, og også naboros, likte hun godt. Hun opplevde at positiv oppmerksomhet mot de som var stille i timen, eller gjorde som hun ba om, hadde god innvirkning på elevene. Videre poengterte hun at det var ekstra viktig å gi positiv oppmerksomhet til de elevene som var uroligere enn andre, for de behøvde anerkjennelse mest.

0302 sa: *«...og så passer jeg alltid på, for jeg har jo noen som er mer urolig enn andre, de passer jeg på at de spesielt får denne rosen, når de gjør som de skal».*

Belønningssystem var prøvd ut på begge skolene, og mye brukt på de minste klassetrinnene. To informanter, fra samme skole, fortalte meg den samme historien om hvordan de hadde prøvd ut samme belønningssystem på to ulike elever som hadde ganske like utfordringer, hvorpå den ene eleven responderte veldig bra, mens den andre fungerte det ikke på i det hele tatt. Dette hadde vist dem hvor utrolig viktig det var med individuelle tilpasninger innenfor DUÅ. Det må lages egne systemer for hver enkelt elev når det gjelder spesifikke problemområder for enkeltelevne.

Det ble videre gitt uttrykk for fra begge skolene at ros, gladmeldinger og belønning også var populært blant de eldste elevene helt opp mot 7.klasse. 0402 uttrykte at de hadde hatt litt utfordringer med å få tilpasset programmet til de eldste elevene, da det i utgangspunktet er ment for 1.-4.klasse. Likevel hadde de funnet måter å belønne de eldste elevene på, men på en annen måte enn de minste. Fra den andre skolen ble det kommentert noe liknende, og at de

arbeidet mye med å lære de eldste elevene å rose hverandre og å ha positiv oppmerksomhet mot hverandre. Slik kan man se hvordan begge skolene arbeidet for å tilpasse programmet til de eldste elevene, og at de fant gode løsninger på hvordan de kunne arbeide med materialet med 5.-7.klasse.

4.3.2. Ignorering og tenkepause

Kun fire av respondentene hadde innspill til denne underkategorien. Flere av informantene ga uttrykk for at tenkepause var noe de ikke brukte, eller forsøkte å unngå, i utstrakt grad. 0302 fortalte at tenkepause var noe hun ikke hadde behov for i sin klasse, men også at hun ikke likte det da hun assosierte det med skammekrok. Likevel hadde hun brukt tenkepause ved voldelig atferd, og syntes det var en grei måte for eleven å få puste og finne roen på. Hun ville bruke tenkepause igjen ved behov, men da kun ved voldelig atferd. En annen uttalte at han likte ikke tenkepause både fordi det var vanskelig å få til på en praktisk og trygg måte, men også på grunn av farene for stigmatisering som kan oppstå ved bruk av tenkepause.

0402 sa: *«det blir for drastisk! Og det er praktisk vanskelig å gjennomføre til tider. Og så har man den stigmatiseringa som kan oppstå».*

Han fortalte videre at tenkepausen er i toppen av hierarkiet for metoder brukt i DUÅ, og skal derfor brukes lite, man skal prøve mye før man kommer til det. Han valgte imidlertid å finne andre løsninger om det skulle komme til det punktet hvor tenkepause ble aktuelt. En annen hadde lignende erfaring og sa at de ved skolen foretrakk å bruke bunnen av DUÅ pyramiden aktivt for å unngå strategiene på toppen.

0502 sa: *«...bunnen av pyramiden, jo bredere og stødigere den er jo mindre behov har man for toppen».*

Ignorering av uønsket atferd ble brukt aktivt ved begge skolene. 0201 snakket om sin erfaring da de skulle lære elevene å ignorere forstyrrelser fra andre elever i klasserommet. Da hadde lærerne gått rundt mellom elevene og forstyrret dem, og så øvde elevene på å ikke gi oppmerksomhet til forstyrrelsene.

0201 sa: *«En dag tok jeg en linjal fra en elev, og så kastet jeg den i klasserommet, og hentet ei bok fra en annen. Ja de skjønte det...de er kjempeflinke».*

0302 fortalte om prosessen å selv skulle lære å ignorere uønsket atferd i klasserommet. Hun opplevde det som svært vanskelig å skulle være høflig og imøtekommende selv når eleven var

vanskelig. Hun fortalte videre om hvordan hun var nøye på å skille mellom elev og handling, hvordan hun ignorerte elevens forstyrrende handlinger men ikke eleven i seg selv.

0302 sa: «...jeg ignorerer det at han gjør sånn. Men om han ligger opp ned på stolen og rekker opp hånda og har svaret så får han lov til å svare...han blir jo ikke ignorert som person».

Hun opplevde at å ignorere at en elev som hadde en uro i kroppen og vandret fra plassen sin ga mer ro i klasserommet når hun ignorerte vandringen enn om hun skulle beordre han på plass.

4.3.3. Tilpasset opplæring i De Utrolige Årene

Jeg stilte spørsmål om hvordan informantene opplevde tilpasset opplæring i forhold til bruk av DUÅ. Alle informantene hadde, i varierende omfang, uttalelser om saken.

Informant 0101 fortalte hvordan de hadde erfart at samme belønningssystem ikke hadde fungert for to ulike elver, og hvordan dette hadde bevist for dem hvor utrolig viktig tilpasset opplæring ved bruk av DUÅ er. Når det kommer til atferdsplaner og belønningssystemer så må disse individuelt tilpasses enkeltelevens behov og forutsetninger slik at man treffer «spikerhodet» på elevens utfordringer. En annen erfarte at TPO var lettere å gjennomføre etter at de hadde begynt med DUÅ. Nå fokuserte de veldig på enkeltelever og hva de skulle jobbe med faglig og sosialt i forbindelse med atferdsplaner. Hun opplevde at de hadde større fokus på TPO etter innføringen av DUÅ. Dette synet delte også en annen informant fra en annen skole. Hun erfarte at å bruke virkemidler fra DUÅ, som ros, ga spesielt urolige elever med økt behov for TPO den ekstra oppmerksomheten de behøvde.

0302 sa: «Ofte er det jo sånn at de som behøver tilpasset opplæring, om det er svake elever, er jo ofte dem som er litt urolige også. Og det å bruke denne rosen og vite at Dem skal man ta med en gang».

« Det jeg synes er vanskelig er å rose dem som hele tiden sitter der hele dagen, så der prøver jeg virkelig...Men det er heller de det er vanskeligere å gi den tilpassa opplæringa til for de gjør jo det de skal bestandig».

Det hun syntes var utfordrende var å utøve TPO til de stille og pliktoppfyllende elevene, derfor var hun veldig bevisst på at hun skulle rose og se denne elevgruppen også. Et mål hun hadde for seg selv var å gi positiv tilbakemelding til alle elevene iløpet av dagen.

0502 opplevde at de hadde endret litt på elevsynet med hensyn til TPO, der hvor de før

fokuserte på hva eleven gjorde feil var det nå økt fokus på hva de skulle lære eleven i stedet. Videre mente hun det også handlet om hvordan man valgte å bruke ressursene sine på skolen. Nå hadde de en økt aksept for å bruke en del ressurser på å arbeide forebyggende med hensyn til elevatferd.

0402 sa: *«det er iallfall slik at med de elevene vi nå snakker om så står DUÅ virkemidlene høyt oppe, de brukes veldig mye».*

Ut i fra dette kan man se de ansattes erfaringer er at tilpasset opplæring og DUÅ henger nært sammen.

4.3.4. Diskusjoner i kollegiale

Belønning, tenkepause, ignorering og avdrift var det som ble diskutert mest blant personalet på den ene skolen. 0402 hadde erfart mange gode diskusjoner i kollegiale, og mente det var svært viktig med refleksjon og diskusjon omkring deres praksis og handlinger. Han påpekte at noe av det de diskuterte mest i workshops var belønning, og hva de skulle belønne. Videre hadde han erfart at det ofte var de eldste lærerne som diskuterte mest dette med belønning, og mente det kunne ha noe med at det var mer unaturlig for dem. Tenkepause ble også mye diskutert, og ignorering, hva de skulle ignorere og om de ignorerte atferd eller barnet. Avdrift fra programmet ble også diskutert, de hadde erfart at noen fant egne løsninger noe som måtte diskuteres. 0502 hadde også erfaringer om dette med avdrift, og at de måtte gå inn og diskutere hva de ville oppnå med å for eksempel skrive navnene på ulydige elever opp på tavla. Hun snakket videre om at de diskuterte ignorering mye, hva ignorering førte til og hvilke signaler de sender ut ved ignorering. At de ikke ignorerte fordi barnet gjorde noe feil, men at de ignorerte uønskede handlinger barnet gjorde.

4.4. Forandringer etter implementering

Denne kategorien er også tilknyttet forskningsspørsmål 2, «Hvilke erfaringer og opplevelser har de ansatte gjort seg om bruk av DUÅ?» Spørsmålene her dreide seg om de ansatte oppfattet noen endringer i miljøet på skolen etter implementeringen av DUÅ. Dette gjaldt både miljøet blant elevene og blant de ansatte.

4.4.1. Blant elevene

0201 oppfattet det slik at bruk av programmet og eventuell virkning blant annet kom an på elevene. Elevenes individualitet var avgjørende for om de tingene hun gjorde som lærer hadde noen effekt. Det var også flere som nevnte hvordan klasseledelse var noe av det viktigste ved

programmet. Det ble oppfattet av 0101 som at de hadde mer ro blant elevene etter at DUÅ ble implementert. Hun opplevde elevene som roligere, mer fornøyd og samstemt, og flinkere til å sette ord på følelsene sine. Hun erfarte at de som lærere snakket annerledes til elevene, ga færre beskjeder og oppgaver og at elevene virket tilfreds med dette. Videre antok hun at de hadde noen elever som DUÅ aldri ville fungere for, men samtidig var det noe i programmet som også de barna med atferdsforstyrrelser responderte bra på. Hun syntes det virket som at elevene var mer tilfreds med de voksne på skolen og lurte på om det kunne komme av at barna fikk mer bekreftelse fra de voksne til daglig. En annen informant opplevde det slik at når hun som lærer ble roligere selv så ble også elevene roligere og dermed fikk de et fint arbeidsmiljø i elevgruppa. Det hadde blitt mer ro i klassen etter at de begynte med DUÅ, men hun var usikker på om dette kom av at klassen roet seg utover vinteren etter skolestart eller om det var på grunn av DUÅ. 0302 fortalte at hun omtrent ikke brukte noe tid lengre på å få oppmerksomheten til elevene og på at de skulle bli stille, hun hadde dermed mye mer tid til undervisning. En følge av at hun ikke brukte tid på å få elevene til å være stille var at hun hadde mer energi og overskudd når hun ikke behøvde å være streng hele tiden. Likevel kunne elevene være urolige og ikke høre etter en sjelden gang, da følte hun at hun brøyt med DUÅ ved å si at hun måtte bli sint på de. Hun behøvde imidlertid ikke å si noe mer enn som så før elevene var rolige og stille igjen, noe hun mente reflekterte hvilken virkning DUÅ hadde på elevene.

0302 sa: *«Men jeg tror at med den arbeidsmetoden som vi jobber så gjør det at man bevarer roen og den fine dynamikken i klassen».*

Hun hadde også erfart å jobbe i en klasse med enkeltelever som hadde atferdsproblemer hvor disse elevene hadde hatt en forbedret atferd mens hun jobbet med DUÅ i klassen, de hadde imidlertid gått tilbake igjen etter at hun forlot som lærer i den klassen.

0402 erfarte at de hadde nye verktøy for å løse konflikter blant elevene på og for å finne ro i gruppa. Han opplevde at dette hadde gitt en annerledes atmosfære som var mer behagelig å være i, tryggere og mer forutsigbar for elevene. Samtidig vektla han verdien av at elevene lærte nye begreper for å sette ord på følelser og aksept for ulikhet. Den siste informanten sa det sa at hun trodde de hadde fått tryggere elever siden de opplevde mer forutsigbarhet fra de voksne.

Det ble også snakket litt om betydningen av Dinosaurskolen. 0302 hadde gode innspill hvor hun fortalte om hvordan de gjorde det i praksis. Hun opplevde at måten de arbeidet på i Dinosaurskolen var veldig fin, elevene fikk være med å løse konflikter for å lære

problemløsningsferdigheter og å sette ord og uttrykk på følelser. Personlig trodde hun at Dinosaurskolen ville utgjøre en stor forskjell i elevenes sosiale kompetanse, både når det gjaldt å lære å håndtere egne følelser og de redskapene de fikk for hvordan barna skal være mot andre. En annen informant snakket også om Dinosaurskolen og hvor viktig hun syntes det var at barna lærte sosiale ferdigheter i tillegg til fag. Det å ha forståelse for hvorfor en venn blir veldig sint, og hvordan man kan håndtere det trodde hun gjorde elevene tryggere. Verdien av å lære elevene strategier for å håndtere egne og andres følelser ble vektlagt.

4.4.2. Blant de ansatte

0101 opplevde en økt positivitet, mer energi og oppløftende stemning blant de ansatte i kollegiale. Hun hadde også registrert en reduksjon i sykemeldinger, noe som skulle samsvare med andre skoler som jobber med DUÅ. Hun erfarte at de tidligere hadde brukt mye tid på brannslukking, og at nye redskaper, rammer for arbeidet og likt reaksjonsmønster i kollegiale gjorde jobben lettere. Videre opplevde hun at DUÅ ikke nødvendigvis brukte metoder som var nye for dem, men det ga dem verktøy til å strukturere eksisterende ferdigheter. En annen informant hadde opplevd å vært veldig sliten en periode, hun måtte kjeftte en del på elevene og mase på de, noe som var slitsomt. Dette hadde flere av hennes kollegaer også erfart og fortalt henne. Hun opplevde nå at hun selv var roligere og positiv, slappet av og fant måter å løse problemer på. Når hun så endret strategi ble det mye bedre, men poengterte at man aldri kom i mål og måtte fortsette å øve seg for å bli bedre. Den samme informanten trodde at det kanskje var vanskeligere for de som hadde jobbet mange år som lærer å endre på sine strategier, enn for henne selv som var relativt nyutdannet. Dette med mer energi ble også kommentert fra en informant på den andre skolen. Hun følte også at hun hadde mer energi når hun ikke brukte tid på å kjeftte på elevene. Videre så mente vedkommende at hun var en helt annen lærer etter å ha begynt å bruke DUÅ enn før, og at hennes endringer var viktig for elevene da de ble roligere når hun som lærer brukte prinsippene. 0302 fortalte om det å endre seg selv:

«...for å ta til seg denne pedagogikken så må man gjennom en prosess i seg selv for å klare det, iallfall mye av det...».

0402 erfarte at de ansatte hadde et felles begrepsapparat og forståelse for viktigheten av visse begreper som for eksempel relasjonsbygging. Den største endringen etter DUÅ opplevde han til å være at de ansatte, og skolen, brukte ros og gode beskjeder effektivt. Fra hans side ble tiden de brukte på DUÅ oppfattet som tidsbesparende, da proaktivt arbeid kunne hindre konflikter. Han ila også verdien i at alle ansatte på skolen hadde DUÅ, også assistentene, da

de jobber mye med de barna som har ekstra utfordringer og også tok vare på alle barna utenom skoletiden.

0402 sa: *«Det vil jeg nesten påstå er en av suksesskriteriene, hvis man kan kalle det en suksess, det hadde ikke vært det samme og bare kjørt den kursrekka på lærerne, du hadde ikke fått den effekten».*

Denne oppfatningen ble også uttrykt av en annen informant som mente at personalet var mer helhetlig når de ble sendt på kurs og lærte det samme alle sammen, og at dette var veldig positivt. 0502 opplevde at de ansatte hadde tiltro til at de små ting fungerte bra, og at man ikke behøvde å sette i gang store tiltak for å få til en forbedring i en situasjon. Hun erfarte at om noe var endret så var det synet på hvor stor en hendelse var, ved å fokusere på mulige løsninger ble ikke utfordringer like fort oppfattet som uoverkommelig.

4.5. Innstilling til kritikk mot DUÅ

Denne kategorien er knyttet opp mot forskningsspørsmål 3, «hvordan oppleves bruk av DUÅ for informantene kontra hva kritikerne mener om programmet?»

Alle informantene hadde en formening og et innspill til den da pågående debatten om DUÅ i media. Noen hadde mer å si enn andre men alle stilte seg uforstående til den kritikken som ble reist.

0502 sa: *«vi fikk litt reaksjoner på dette fra lærerne, de lurte på hva dette var for noe...det er jo på en måte den største indikatoren på at her er det noe galt, når de som jobber med det ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen».*

0101 mente at kritikken mot DUÅ bunnet ut i en uvitenhet om hva DUÅ er og står for. Hun fortalt videre om sin tid som student ved universitetet og hvordan hun hadde opplevd en mangel på informasjon om denne type programmer på studiet, og hvordan hun dermed ble utdannet uten noen kunnskap om DUÅ. Hun anså seg selv som heldig som hadde havnet på en arbeidsplass hvor hun hadde hatt muligheten til å dra på kurs og lære slike teknikker og metoder som DUÅ bruker. En annen informant stilte seg helt uforstående til at de som skulle utdanne nye lærere gikk ut offentlig med bastante meninger om noe de åpenbart ikke hadde spesielt stor kunnskap om. Videre var hun svært bekymret for at fagpersonell skulle påføre sine meninger om at DUÅ var bygd på et mekanisk menneskesyn til lærerstudenter. Så skulle studentene komme i praksis til deres skole med en negativ holdning mot DUÅ, før de hadde erfart hva det innebar. Hun uttrykte et behov for å forsvare, forklare og opplyse verden rundt om hva DUÅ egentlig er.

0502 sa: «...når man møter sånn der type motstand, så får man behov for å rette seg opp i ryggen og si «hør nå her» så da blir vi enda mer stolt av det vi gjør».

Mye av debatten dreide seg om dette med ignorering, og at kritikerne mente at man i DUÅ ignorerer barnet. Til dette svarte respondent 0302 at det de påsto var helt feil, for DUÅ går ikke på at man skal ignorere barnet men uønsket atferd. Hun ignorerte for å unngå negativ oppmerksomhet mot uønsket atferd, som vandring i klasserommet eller å svare uten å rekke opp hånda. Dette forklarte hun med at dersom hun skulle gi negativ oppmerksomhet hver gang en urolig elev bevegde på seg ville han få veldig mye negativ oppmerksomhet, både fra henne og resten av klassen. Dessuten var ikke denne eleven tjent med å sitte stille så lenge av gangen da han hadde en uro i kroppen. Derom han lå opp ned på stolen og rakk opp hånda ville hun imidlertid la han svare, for da gjorde han som hun ønsket; å rekke opp hånda.

0302 sa: «Men i DUÅ står det jo ingen steder at du skal ignorere en elev som person. Leser man så står det at man skal SE elevene til enhver tid».

Videre uttrykte 0201 at hun kjente seg ikke igjen i det som ble skrevet i media, hun opplevde at hun hadde frihet til å velge det som passet henne innenfor DUÅ og at hun ikke ble hemmet på noe vis. 0402 opplevde debatten som veldig svart/hvit og at de som hadde rettet kritikk mot DUÅ manglet helhetsforståelse for hva DUÅ er, han sa:

«...for DUÅ er egentlig ganske enkelt, det er ting vi bruker, det er ting alle lærere bruker men satt i system så vi vet når tid vi skal bruke de ulike verktøyene».

Videre utdypet han dette med at de ulike verktøyene DUÅ bruker presenteres for de ansatte på skolen i workshops, så er det opp til hver enkelt å avgjøre om de vil bruke dette eller et annet verktøy. Han presiserte viktigheten av handlingsrom for å reflektere omkring egen praksis. Kritikerne hadde tydelig lest manualene men de hadde ikke fått med seg den refleksjonen og diskusjonen som oppstår i personalgruppa under workshops, dette mente han var veldig viktig for å forstå DUÅ.

0402 sa: «...vi må jo aldri komme dit at vi skal ta fra dem muligheten til å reflektere og tenke omkring egen praksis».

4.6. Oppsummering

Informantene har delt sine erfaringer og opplevelser omkring implementering og bruk av programmet i praksis. Jeg har fått innsyn i blant annet: Deres holdninger og innstilling til implementering av programmet på sin arbeidsplass. Hvilken effekt de opplever programmet

har. Forandringer blant elever og ansatte. Erfaringer ved bruk av programmet i praksis, hva de foretrekker og hva de misliker samt hvilke elementer ved metoden de diskuterer i kollegiale. I det neste kapittel vil kategoriene bli knyttet opp mot forskningsspørsmålene samt analysert og drøftet i forhold til disse. Jeg vil analysere og diskutere funnene mine i forhold til teori og min forståelse av eventuell sammenheng.

Del V

Kapittel 5: Analyse og drøfting

5.1. Innledning

5.2. Forskningsspørsmål 1

5.2.1. Hvorfor implementering av DUÅ?

5.2.2. Hvilke reaksjoner og holdninger til implementering?

5.2.3. Egen identitet i arbeidet med DUÅ

5.3.3. Forutsetninger for varig implementering

5.3. Forskningsspørsmål 2

5.3.1. Erfaringer med ros og belønning

5.3.2. Erfaringer med ignorering og tenkepause

5.3.3. Erfaringer med tilpasset opplæring i DUÅ

5.3.4. Opplevd effekt av implementering

5.4. Forskningsspørsmål 3

5.5. Forskningsspørsmål 4

5.6. Oppsummering

Kapittel 5: Analyse og drøfting

5.1. Innledning

Analysen og diskusjonen baserer seg på min subjektive forståelse av informantens utsagn kombinert med den teoretiske bakgrunnen for avhandlingen. Jeg har i dette kapitlet analysert og diskutert funnene fra kapittel 4 i lys av teori og min forståelse. Kategoriene fra kapittel 4 er knyttet opp mot de ulike forskningsspørsmålene. Kapittel 5.5. er knyttet opp mot teori fra kapittel 2.5 og en oppsummering av resultater fra min studie. I starten av hvert underkapittel gjentar jeg forskningsspørsmålene.

5.2. Forskningsspørsmål 1

Hvordan opplevde de ansatte implementering av DUÅ på sin arbeidsplass? Hvilke forutsetninger har skolene for å lykkes?

I dette underkapitlet analyseres og diskuteres funnene fra kapittel 4.1, herunder hvorfor skolene valgte å implementere DUÅ, informantenes og foreldrene til elevenes reaksjoner på og holdninger til implementeringen samt hvordan informantene opplever sin identitet som lærer ivaretas i forhold til å bruke DUÅ. Til slutt gjør jeg en vurdering av skolenes forutsetninger for å lykkes med implementeringen. Jeg ser på dette i lys av teori om implementering.

5.2.1. Hvorfor implementering av DUÅ?

Jeg hadde på forhånd en hypotese om at skoler som velger å implementere et program som DUÅ muligens hadde store utfordringer med elever med atferdsproblemer. Informantenes opplysninger om egne erfaringer på dette området stemte imidlertid ikke overens med mine antakelser. Som nevnt i kapittel 4.2.1. rapporterte den ene skolen om noen barn med sosiale utfordringer, dette var imidlertid ikke hovedårsaken til at de valgte å implementere programmet. Ingen av informantene opplevde at de på forhånd hadde noen utpregede problemer med atferd blant elevene. Det virket på meg som om den største utfordringen for skolene var blant de ansatte. Struktur og et felles ståsted for de ansatte ble fra begge skolene formidlet som viktigste årsak for implementeringen. Mine tanker omkring dette er at stor ulikhet i hvordan de ansatte på skolen møtte elevene og ulik håndtering av situasjoner førte til uroligheter både blant elever og ansatte. Årsaken for implementering av programmet på skolene i min studie så ut til å være et behov fra de ansattes side om et felles ståsted å arbeide ut ifra. Jeg opplevde det slik at det før implementeringen var litt opp til hver enkelt lærer å strukturere sin egen undervisning. Håndtering av uro og atferdsproblematikk ble gjort ut ifra

den enkeltes beste evne. Dersom en da ikke har noen særlig erfaringen med proaktive metoder for håndtering av slike situasjoner kan det fort føre til ensidig korrigerende av uønsket atferd. Det klassiske eksempelet er «ikke bråk, vær stille». Dette blir underbygd av en informants utsagn om hvor sliten hun ble av å kjeffe så mye på elevene. Selv om informantene ikke uttrykte uro og atferdsproblemer som direkte årsak for implementering av DUÅ oppfattet jeg det likevel slik at det ble en indirekte årsak. De ansatte følte seg sliten og så et behov for å strukturere sine arbeidsmetoder for å møte elevene likt. Jeg tolker det slik at dette behovet bunnet ut i noe, et fenomen, og dette fenomenet så ut til å blant annet være uro blant elevene. Min hypotese om at atferdsproblematikk var årsak for implementeringen stemte altså ikke med informantenes opplevelse av årsak. Likevel trekker jeg en slutning om at uro blant elevene kan ha vært en medvirkende faktor for avgjørelsen. Behov for felles plattform blant de ansatte var imidlertid hovedårsak for implementeringen.

5.2.2. Hvilke reaksjoner og holdninger til implementering?

Informantenes holdning til implementering og forandring dreier seg om hvordan de reagerte på skolens avgjørelse om å implementere programmet. Jeg tenkte på forhånd at det kanskje ville være relativt stor motvilje blant skolens ansatte på at alle skulle kurses og videre bruke samme metode i møte med elevene. Når man har arbeidet på sin egen måte hele sin karriere kan det kanskje være vanskelig å omstille seg til å lære en ny måte å gjøre jobben sin på. Min manglende forhåndskunnskap om DUÅ og dette programmet ga meg den innstilling at dette ville kreve så mye arbeid fra de ansattes side at det vanskelig lot seg gjennomføre uten å hindre lærerens praksis og elevenes måloppnåelse. Disse antakelsene viste seg å ikke samsvare med opplysningene fra informantene. Flesteparten av informantene innrømte riktignok at de hadde en viss motvilje mot programmet i starten. De visste ikke helt hva det dreide seg om, og om de hadde tid til dette. Den største skepsisen gikk på om programmet egnet seg for de eldste elevene. Dette forstår jeg slik at nye fenomener generelt kan være grunn for skepsis. Det er en naturlig reaksjonsmåte for de fleste å uttrykke en viss skepsis mot det nye og ukjente. Når man har arbeidet på en måte hele sin karriere har man sin egen måte å utøve sitt yrke på. Dersom en så skal snu om på hele sin forståelsesramme av sitt yrke og strukturere sitt arbeid på en ny måte er det fullt forståelig at det skaper en umiddelbar skepsis. En informant kommenterte det så fint at DUÅ handlet hovedsakelig om klasseledelse, og klasseledelse kommer man ikke utenom uansett som lærer. Jeg synes dette reflekterte en god måte å se på programmet. Hun så på DUÅ som et verktøy for å utøve klasseledelse på, og å finne sin rolle som lærer. Refleksjon over egen praksis og sin rolle, hvem man vil være, er noe

det kanskje ikke er rom for i daglig utøvelse av sitt yrke. Ved å sette fokus på disse egenskapene ved seg selv gjennom en slik implementeringsprosess kan en muligens bidra til utvikling av egen forståelsesramme som yrkesutøver. Det var en informant som uttrykte ensartet positivitet til implementeringen. Hun var helt nyutdannet da implementeringen ble planlagt ved skolen, noe som kan ha en innvirkning på informantens innstilling. En kan tenke seg at når hun som nyutdannet ennå ikke hadde opparbeidet seg et fast repertoar av metoder for sin virksomhet kan det være større sjanse for åpenhet mot et strukturert program.

Jeg finner en viss medhold i min antakelse om at tid og energi til kursingen skapte en del frustrasjon i implementeringsfasen. En kan bare anta at arbeidsbelastningen til en lærer er såpass stor at innstillingen til økt arbeid muligens ikke er overveldende positiv. Selv om ekstra jobb i en periode på lang sikt kan bety reduksjon av stress for læreren og uro blant elevene, er det forståelig at dette er vanskelig å forutse på forhånd. Jeg tolker informantenes utsagn dit hen at selv om de var skeptiske i starten ble deres innstilling til DUÅ endret over tid, tross mye arbeid og at metoden krevde øvelse før de fikk strategiene innlært. Videre ser det ut til at de ansattes innlæring av arbeidsmetodene skjer over svært lang tid, og ved prøving og feiling. Dette kan sees i forhold til hva Ogden (2012) skriver om implementering. Ferdigheter innlæres gjennom prøving og feiling slik at man finner ut hva som fungerer optimalt. Programmet ble ikke innlært gjennom opplæring og undervisning, men i en aktiv dynamisk arbeidsprosess. Dette stemmer overens med hva Ogden (2012) skriver om implementering av evidensbaserte programmer i skolen ved at det utføres i en dynamisk prosess over tid.

Det ble ikke rapportert om store foreldrenegetativer til implementeringen av programmet på skolene. Jeg antok på forhånd at foreldre kanskje ville reagere på at skolen skulle implementere en slik pedagogisk praksis. Dette stemte for øvrig ikke overens med informantenes opplevelser. En av informantene hadde opplevd noe skepsis mot programmet forut for infomøte til foreldrene. En hypotese jeg hadde, senere underbygd av mine informanternes uttalte antakelser, var at uvitenhet var årsak til skepsis mot DUÅ. Det nye og ukjente kan fort skape skepsis, noe som kan se ut til å stemme i dette tilfellet. Utenom dette var det lite kritikk mot implementeringen fra foreldrenes side. Mine tanker om dette er at det kan være flere ulike årsaker til at negativ respons fra foreldre uteble. En mulighet er at de fleste foreldre ikke har satt seg nok inn i programmets etiske og metodiske grunnlag til at de stiller store spørsmål ved metodene som brukes i DUÅ. En annen er selvfølgelig den åpenbare at de satte pris på det pedagogiske opplegget DUÅ medførte, og opplevde det som positivt at

skolen skulle arbeide etter en slik pedagogikk. Den mest sannsynlige årsaken til fravær av negativ innstilling til DUÅ fra foreldrenes side kan nok være at skolen brukte DUÅs metoder i møte med foreldrene, og informerte på en systematisk og positiv måte om hva programmet ville medføre og bety for deres barn.

5.2.3. Egen identitet i arbeidet med DUÅ

På forhånd var jeg interessert i å vite om personlig identitet og egenart som lærer går på bekostning av et program som DUÅ. Jeg stilte derfor spørsmål om de ansattes opplevelse av egen identitet i forbindelse med utøvelse av DUÅ. Pedagogisk frihet er kanskje ikke gitt når man skal arbeide etter en manual. Etter informantens utsagn å bedømme så er ikke dette to motpoler, men forenelig på grunn av friheten til å velge metoder innenfor DUÅ. Personlig egenart og hver enkeltes ressurser er av stor verdi i skolen. Elevene er ulike og må møtes på deres premisser. Det at de ansatte i skolen arbeider med utgangspunkt i personlige ferdigheter anser jeg som viktig for å beholde mangfoldet i skolen. Det at alle elevene skal møtes likt i DUÅ er en sannhet med modifikasjoner. Selv om reaksjonsmønsteret til den voksne skal være likt for lik atferd betyr ikke det at alle elevene skal behandles likt. Den voksne er nødt til å reflektere over sin praksis og møte eleven på hans premisser. Dette finner jeg igjen blant mine informanternes refleksjon over egen identitet i sin praksis. Personlighet til både voksen og elev trekkes frem som avgjørende for utfallet av interaksjonen mellom de to partene. Informantene identifiserte seg selv som sterke på relasjonsbygging og at dette var viktig for dem personlig. Deres personlige egenart har godt samsvar med tilknytningsteori, en av teoriene DUÅ er basert på. Den gode relasjonen basert på tillitt mellom voksen og barn anses i DUÅ for å være et viktig fundament for elevens sosiale tilpasning og utvikling på skolen (Webster-Stratton 2005). Om mine informanter uttrykker at de identifiserer seg selv som en «DUÅ-lærer» og derfor uttrykker hvor stor vekt de legger på relasjonsbygging er et spørsmål jeg har stilt meg selv. Det er kan være en viss sannsynlighet for at informantene har endret sin måte å identifisere seg selv med sitt yrke på etter at de begynte å bruke DUÅ. Ens identitet er stadig i endring, det kan dermed være mulig at mine informanter har endret oppfatning av seg selv og sin yrkespraksis etter at de begynte med DUÅ. Jeg har dessverre ingen måte å måle dette på, likevel vurderer jeg dette som en mulighet. Det er imidlertid ikke veldig stor sannsynlighet for at informantene på den ene av skolene skal ha rukket å få «ny identitet» etter at programmet ble implementert, i og med at de fortsatt var i implementeringsprosessen. To av informantene uttrykte også at de brukte DUÅ ved siden av personlig egenart og erfaring. På en side tolker jeg det som positivt at de ansatte ikke legger sine personlige egenskaper vekk når de arbeider

ut i fra et program som dette. På den andre siden må man kanskje stille et spørsmål ved om dette er «korrekt» bruk av programmet. Personlig opplevde jeg informantene som svært reflekterte og tenkende over sin praksis. Jeg anser det derfor som en stor ressurs både at de identifiserte seg med programmet, og at de valgte å sette personlig egenart som et viktig poeng i utøvelsen av programmet.

5.3.3. Forutsetninger for varig implementering

Observasjon og modellering står sterkt både i sosial læringsteori og i DUÅ, noe jeg finner igjen hos mine informanter. De formidlet hvor viktig det var å ha sine gruppeveileder nærme, og verdien av å ha god kontakt med mentorene som leverte programmet. Tre av mine informanter var selv gruppeledere på egen arbeidsplass, og kunne dermed yte assistanse til sine kollegaer ved behov. De ansatte på enheten hadde muligheten til å stille sine gruppeledere spørsmål mellom veiledningene i implementeringsfasen. I det videre arbeidet med DUÅ har de mulighet til å få råd, hjelp og veiledning når det måtte være behov for det. En forutsetning for å lykkes med implementeringen er at programmet ikke vannes ut og utfases over tid (Ogden 2012). Når ansatte som har DUÅ sier opp, og nytilsatte kommer til vil det over tid føre til en utvanning av programmet. Dersom skolene selv ikke har mulighet til å kurse nytilsatte kan det gi den konsekvens at programmet gradvis forsvinner. At skolene i mitt prosjekt har egne gruppeledere er som kurser nytilsatte er et svært godt utgangspunkt for suksess med DUÅ. Begge skolene hadde kjørt kurs for nytilsatte, noe som betyr at de gjorde nødvendige tiltak for å sørge for at programmet ble værende. Det at de som gruppeledere hadde et visst overblikk over DUÅ praksisen på skolen kan jo absolutt anses for å være en fordel. Utvanning ble raskt fanget opp og tatt grep om. Eksempel på dette er at når de så at en lærer ikke hadde klassereglene på veggen i klasserommet ble dette tatt opp på et møte, diskutert og gjort noe med. Jeg opplevde det slik at programmet dermed ble fint vedlikeholdt både av gruppelederne og de ansatte. En annen forutsetning for suksessfull implementering er at programmet har forankring i skolens ledelse (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette fant jeg igjen hos mine informanter som uttrykte at de oppfattet det som svært viktig for programmets fremtid på skolen at ledelsen også hadde mottatt kurset og var aktiv i bruken av det. Ser man på avsnittet om implementering i kapittel 2 så finner jeg igjen mange av kriteriene for suksessfull implementering på skolene i undersøkelsen min. Det er tydelig at programutviklerne og leverandøren av DUÅ til skolene har hatt grundige forkunnskaper om implementering, og kriterier for suksess, til grunne for sitt arbeid. Jeg finner medhold i de fleste punktene på hva som ligger til grunn for suksess hos mine informanter. Dette gjelder

deres innstilling til implementering, kurs- og opplæringsprosessen, rutiner for evaluering og vedlikehold og forhindring av avdrift. Gruppelederne blant mine informanter virker svært reflekterte og rutinerte i sin praksis, og arbeidet metodisk for å vedlikeholde programmet ved skolen. Jeg stiller likevel spørsmål om de virkelig hadde kontroll på hva alle lærerne praktiserte i sitt klasserom. En informant antydte nemlig at hennes kollegaer ikke brukte programmet i samme grad som henne selv. På den andre siden må det være rom for utøvelsesfrihet, og som gruppelederne selv sa så brukte iallfall alle de ansatte *noe* av DUÅ. De opplevde selv at alle de ansatte brukte de «viktigste» momentene ved DUÅ som klasseledelsesprinsippene, reglement og lignende.

Jeg fant at diskusjoner og refleksjon om metoden i kollegiale ble ansett som viktig for vedlikehold av programmet. Belønning, tenkepause og ignorering, samt avdrift, var temaer som ble tatt opp til diskusjon med jevne mellomrom. Bevisstgjørelse av avdrift fra programmet, diskusjoner omkring dette og tiltak for vedlikehold anser jeg som essensielle for programstabilitet. En kan tenke seg at utvanning og avdrift er riskfaktorer for programintegritet og stabilitet over tid. Gruppeveiledernes dynamiske arbeid for å sikre DUÅ ved skolene ble hovedsakelig gjort gjennom diskusjon og refleksjon rundt programmet. Arbeid på en slik funksjonell måte kan anses for å være svært positivt med hensyn til programmets fremtid ved skolen. På bakgrunn av dette trekker jeg den slutning av skolene i undersøkelsen min hadde et godt utgangspunkt for en vellykket implementering og programstabilitet i fremtiden.

5.3. Forskningsspørsmål 2

Hvilke erfaringer og opplevelser har de ansatte gjort seg om bruk av DUÅ?

Jeg tolker dette spørsmålet til å bety informantenes erfaring med og tanker omkring sin praksis med DUÅ. Dette omhandler blant annet erfaring med DUÅ i praksis, hvordan de opplever TPO i DUÅ og om de ser noen forandringer etter at programmet ble implementert. Alle disse elementene blir diskutert inn under dette forskningsspørsmålet i lys av funn og gjeldende teori. Aktuell teori er modellering, self-efficacy, konsekvenslæring, coercive prosesser og tilknytningsteori.

Det ser ut til at de ansatte på en skole som har implementert DUÅ bruker programmet i ulik grad, og det varierer mellom hver enkelt hvilke strategier de vektlegger og bruker hyppigst. En av mine informanter mente at hun selv brukte programmet mer konsekvent enn enkelte av

sine kollegaer. Bruk av programmet i ulik grad er kanskje naturlig i en slik setting. Det er vanskelig å kontrollere eller måle omfanget av bruk av DUÅs strategier, men det er kanskje heller ikke noe mål. Som den samme informanten uttalte så mente hun at det nok var en kombinasjon av elevmassen og hennes virkemidler fra DUÅ som var avgjørende for klassens fine dynamikk. En kan ikke med sikkerhet avgjøre om det er en kausalitet mellom lærerens arbeidsverktøy og harmoni og arbeidsro blant elevene. Likevel kan en anta, med de teoretiske rammer som hviler bak DUÅ, at en lærer som bruker DUÅ konsekvent i møte med elevene vil oppnå harmoni og arbeidsro i elevgruppen. Det så ut til at enkelte av strategiene ble anvendt ved behov, noe som ga meg opplevelsen av at i situasjoner som krever ekstra oppfølging blir DUÅs virkemidler tatt frem og brukt i større grad. Informantene fra denne skolen mente de identifiserte seg som ansatte ved en DUÅ-skole, selv om ikke alle strategiene ble brukt like hyppig hele tiden. Jeg tenker at denne tankevirksomheten og hvordan man identifiserer seg selv i forhold til skolens pedagogiske plattform er essensielt for programmets fremtid ved skolen.

5.3.1. Erfaringer med ros og belønning

Ros, oppmuntring og belønning brukes som virkemidler for å skape tillitt mellom lærer og elev, bygge opp barnets selvfølelse og det kan forsterke sosiale og faglige ferdigheter (Webster-Stratton 2005). Bruk av disse strategiene er dermed essensielle for optimale resultater ved bruk av DUÅ. Det ser ut til å være en ensartet positivitet til de positive metodene som ros, anerkjennelse og belønning. Alle informantene rapporterte om at disse metodene brukte de mest, og var fornøyd med de. Deres bruk av disse strategiene er i samsvar med hva programutvikler har som mål for bruk av programmet. De positive strategiene ligger i bunnen av DUÅ pyramiden og er de grunnleggende elementene man skal bruke hyppigst. Jeg opplevde mine informanter som svært reflektert i forhold til ros og belønning for positiv atferd. Det at de var bevisst å umiddelbart rose de elevene som ikke viste størst hyppighet av å følge reglene opplevde jeg som viktig. En kan tenke seg at barn som har uroligheter i kroppen, vansker for å konsentrere seg eller sitte stille lett kan bli en syndebykk og motta forholdsvis stor andel negative sanksjoner i løpet av en dag. En av elementene i DUÅ er at barn skal slippe stor andel negativ oppmerksomhet, og det virket for meg som om mine informanter var svært reflektert over dette i sitt arbeid. Som jeg siterte Bandura i kapittel 2.3.1 så kan bekreftelse på at det man gjør er riktig eller galt forbedre og vedlikeholde atferd (Bandura 1977b). Man ser dermed hvordan aktiv bruk av ros og anerkjennelse er viktige

komponenter for å øke forekomst av ønsket atferd blant elevene. Informantenes positive innstilling til ros og belønning anser jeg derfor som en viktig forutsetning for optimale resultater ved bruk av DUÅ. Videre kan man forestille seg at aktiv bruk av positiv oppmerksomhet fra den voksnes side fremmer trivsel hos eleven og skaper en positiv relasjon til den voksne. Dette er i tråd med tilknytningsteori, tanken om at tillitt og gode bånd mellom elev og lærer er et optimalt utgangspunkt for elevens prestasjoner. Videre kan man anta at positiv anerkjennelse styrker elevens tro på sine egne ferdigheter og øker mestringsfølelsen. Selv om det er små begivenheter som å finne roen fort, sitte på plassen sin, rekke opp hånda før man tar ordet og lignende er det likeså mye suksess for eleven. Opplevelsen av å mestre situasjoner kan styrke elevens self-efficacy, slik vi ser av sosial læringsteori (Bandura 1982). Jeg opplevde det som svært positivt at to av informantene fortalte meg hvordan de hadde erfart at samme belønningssystem ikke kunne brukes til to ulike elever. Dette ga meg som utenforstående et innblikk i hvor viktig det er at DUÅ brukes individuelt i forhold til den enkelte elev. Risikoen for å ikke vektlegge det individuelle kan kanskje være den største frykten ved bruk av et slikt program. Mine informanters erfaringer ga meg en forståelse av hvordan en kan arbeide med DUÅ for å sikre elevens individuelle behov.

5.3.2. Erfaringer med ignorering og tenkepause

Flere ganger i løpet av intervjuprosessen gjorde jeg meg selv oppmerksom på hvor bevisst og reflektert mine informanter var i sin praksis. Jeg opplevde at de metodene de brukte i møtet med elevene var gjennomtenkt og utprøvd. Når det kom til bruk av ignorering og tenkepause hadde de spesielt reflekterte holdninger. Dette er metoder for håndtering av regelbrudd og uønsket atferd som er mye diskutert. Både direkte konsekvenser for en handling, og observerte konsekvenser andre får av sine handlinger, er med på å forsterke barnets atferd (Bandura 1977b). Informantene poengterte hvordan de skilte mellom ignorering av *handling* og *elev*. Barnet skal aldri ignoreres men handlinger kan det. Jeg opplevde at deres refleksjon omkring dette temaet som svært velfungerende, og en nødvendighet for god praksis. En vil aldri risikere at et barn blir ignorert på grunn av noe det gjør. Derfor oppfattet jeg det som positivt når informanten ga eksempel om hvordan hun lot en elev svare på et spørsmål dersom han rakte opp hånden, selv om han satt opp-ned på stolen sin. Hun ignorerte det faktum at han satt opp-ned, samtidig som hun anerkjente hans tilstedeværelse og verdien av at han rakte opp hånden. I tråd med sosial læringsteori kan man se sammenhengen mellom ignorering av uønsket atferd og modellering. Læreren viser klassen gjennom ignorering at hun ikke anerkjenner at man sitter opp-ned på stolen, det er ingenting å vinne på dette. Likevel viser

hun så at når man rekker opp hånden så får man svare. Jeg forsto det slik at informanten opplevde ignorering som en skånsom og fin måte å håndtere uønskede handlinger på.

Tenkepause, som er en form for time-out, ble ikke praktisert på noen av skolene. Årsakene for dette ble gitt til å være blant annet at det ikke var behov for det, de fant andre løsninger for håndtering av utagerende atferd, det var vanskelig å gjennomføre på en trygg måte i praksis, det ble assosiert til en skammekrok. I henhold til teorien om DUÅ skal tenkepause brukes svært selektivt, kun ved alvorlige regelbrudd (Webster-Stratton 2005). At informantene ikke foretrakk å bruke tenkepause er ikke særegent for min studie, men noe man finner igjen i annen forskning om DUÅ (Adolfsen, Fossum et al. 2010). Det at mine informanter ikke brukte metoden viste for meg en handlingsfrihet som eksisterer innad i programmet. Ingen blir pålagt å bruke en metode de selv ikke er komfortabel med. En kan kanskje diskutere eventuelle etiske implikasjoner ved bruk av en slik strategi for håndtering av utagerende atferd. Hvilke konsekvenser vil det føre til for elevene, som kanskje allerede har en negativ konnotasjon hos sine medelever at han eller hun må sitte for seg selv i et hjørne i et gitt antall minutter? Svaret på dette spørsmålet har jeg ikke, men likevel synes jeg det er et viktig spørsmål å reflektere over. Jeg opplevde at mine informanter nettopp hadde reflektert over noe liknende som dette, og at dette kanskje var bakgrunnen for at de valgte å ikke bruke tenkepause. En av informantene mente at hun hadde behov for å bruke tenkepause i sin gruppe, hun unngikk metoden men nevnte at hun ville bruke det dersom behov. Strategiens effektivitet ble i dette tilfellet kanskje vektlagt over individets personlige negativer mot metoden. Dette antyder muligens at i en situasjon som krever sterke virkemidler velger vedkommende å bruke strategier lært i DUÅ for å håndtere situasjonen. Om dette skal betegnes som årsak for handling innenfor metoden, blir betydningen av programmets teoretiske grunnlag svært aktuell. Med dette mener jeg at selv om strategien «tenkepause» oppleves som lite ønskelig blant informantene finnes det likevel aksept for å bruke det i situasjoner som krever det. Det foreligger ingen teoretiske antakelser om at dette på noe vis er skadelig for barnet. Ved å ta eleven ut av situasjonen kan man gi han eller hun rom for å finne ro og balanse uten forstyrrelser fra andre. Tenkepause er et omdiskutert tema i DUÅ, dette ser jeg både blant mine informanter som bruker DUÅ og blant kritikere til metoden. Jeg anser det derfor som svært bra at bruk av dette virkemidlet var svært begrenset og gjennomtenkt hos mine informanter.

Jeg så en tendens til at informantene var generelt positive til de positive strategiene i DUÅ, og noe mer negative til enkelte av strategiene for håndtering av negativ atferd. Om dette er en

tilfeldighet eller har en sammenheng blir spekulasjoner fra min side. Det er imidlertid en observasjon jeg velger å bemerke.

5.3.3. Erfaringer med tilpasset opplæring i DUÅ

Jeg valgte å stille mine informanter spørsmål om hvordan de opplevde det å kombinere DUÅ med tilpasset opplæring. Dette fordi en innvending mot DUÅ er at programmet er i konflikt med den lovpålagte retten eleven har til tilpasset opplæring. Kritikere mener at når et program har som mål å møte alle likt, bryter man med tilpasset opplæring. Jeg var ute etter å se om mine informanter opplevde det slik.

I Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen står det at:

«Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte»

(Utdanningsdirektoratet 2011:10).

Når det kommer til bruk av tilpasset opplæring i forhold til DUÅ ble det rapportert mye om bruk av TPO i forhold til bruk av atferdsplaner og belønningssystemer. Det er nødvendig at slike programmer tilpasses den enkelte elev for å oppnå best mulige resultater (Webster-Stratton 2005). En svakhet jeg ser i ettertid ved spørsmålet om TPO er at jeg ikke fikk rede på hva informantene la i begrepet tilpasset opplæring. Jeg fikk inntrykk av at noen av informantene hadde en litt snever forståelse av begrepet, som omhandlet elever med særskilte behov. Det ble ytret fra en informant at strategier i DUÅ hjalp henne å gi TPO til urolige elever, som kanskje trengte TPO mest. Jeg fikk inntrykk av en oppfatning om at TPO var noe hun ga elever som hadde ekstra behov. På den andre siden erfarte den samme informanten derimot at TPO var vanskeligst å få til med de flinke elevene. På bakgrunn av dette vurderte jeg at hennes forståelse av TPO var ganske bred, og at det var noe hun fokuserte på til alle elevene. At tilpasset opplæring er utfordrende å yte for de flinke elevene er kanskje et normalt dilemma uavhengig av pedagogisk program. I forbindelse med dette tolker jeg at DUÅs strategi som ros og anerkjennelse av elevens tilstedeværelse og handlinger er en form for tilpasset opplæring. Informanter fra begge skolene opplevde et økt fokus på TPO etter at DUÅ ble implementert. Det var blitt større fokus på å tilrettelegge for hver enkelt elev, både med hensyn til spesielt tilrettelagte belønningssystemer og generelt med ros til hver enkelt i løpet av en dag. Et fokus på å se alle elevene og å gi anerkjennelse til alle, de urolige især, tolker jeg til å yte tilpasset opplæring i stor utstrekning. Innenfor DUÅ er lærerens arbeidsmetode å fremme trivsel og læring hos eleven gjennom individuell tilrettelegging for suksess og positiv anerkjennelse (Ibid.). Et godt forhold mellom lærer og elev er et kjerneelement i DUÅ, og er

basert på tilknytningsteori. Å kjenne sine elever er en forutsetning for å yte tilpasset opplæring til sine elever. Læreren må ha kjennskap til og kunnskap om den enkelte elev for å best kunne vite hva den enkelte elev behøver i ulike settinger. En kan av dette se at tilpasset opplæring er en svært viktig faktor innenfor DUÅ, uten at det nevnes direkte i programbeskrivelsen. Tilpasset opplæring ved bruk av DUÅ er altså en viktig forutsetning for å bruke programmet riktig. Det ble også rapportert om opplevelse om endret elevsyn fra problemfokuseret til løsningsorientert, og at dette var med på å påvirke hvordan de som skole arbeidet med TPO. En informant mente de arbeidet mer forebyggende med DUÅ, noe som reduserte behov for spesialundervisning. Dette ble gjort gjennom økt aksept for ressursbruk til TPO i ordinærundervisningen. Slik man se at det utøves TPO ved bruk av DUÅ, og jeg oppfattet det slik at skolene i prosjektet hadde et svært reflektert og velgjennomtenkt forhold til TPO i DUÅ.

5.3.4. Opplevd effekt av implementering

Her ser jeg først på informantenes oppfatning av forandringer blant elevene etter implementering, etterfulgt av deres oppfatning av forandringer blant de ansatte. En kan anta at en ser visse endringer blant elever og ansatte etter implementering av programmet. Hva skolene i mitt prosjekt hadde som mål med implementeringen er uklart. Lavere forekomst av atferdsvansker, mer arbeidsro, bedre klasseledelsesferdigheter for læreren, mindre skjenn fra de voksne og økt trivsel blant elever og ansatte er vanlige resultater innenfor forskning på DUÅ (Webster-Stratton, Reid et al. 2001, 2004 og 2008, Hutchings, Daley et al. 2007, Baker-Henningham and Walker 2009, Adolfens, Fossum et al. 2010).

5.3.4.1. Blant elevene

En svakhet her er at jeg ikke stilte spørsmål om hvordan de oppfattet elevene sine før programmet ble implementert. Jeg har derfor ikke noe sammenlikningsgrunnlag utover det informantene har fortalt. Det ble rapportert om mer ro, roligere og mer fornøyde elever, økt tilfredshet. Ord som gikk igjen var trygghet, ro og tilfredshet. Ut av dette kan jeg se et mønster blant mine informanter som opplever sine elever som fornøyd etter at DUÅ ble implementert. Ei opplevde at hun selv var blitt roligere når hun brukte DUÅ, og da ble også elevene roligere. Her ser jeg en sammenheng mot sosial læringsteori og modellering. Når man bruker seg selv som forbilde og viser elevene hvordan man håndtere situasjoner på en rolig og konsekvent måte, vil elevene ifølge teorien gjøre det samme. Prinsippene i modellering viser som tidligere nevnt hvordan man lærer gjennom å utføre handlinger slik som andre gjør (Bandura 1977b). Opplevelsen denne informanten hadde om at bruk av DUÅ

gjorde både henne og elevene roligere, viser en sammenheng mellom teorien bak programmet og praksis. En annen mente at forutsigbare voksne ga trygge elever, og dermed roligere elever. Lærerens måte å være mot elevene på, påvirker altså elevenes handlingsmønstre. Sammenheng mellom lærers praksisvirksomhet og elevenes generelle klasseromsatferd finner vi igjen både i sosial læringsteori og i sosial interaksjonistisk læringsteori. Som tidligere nevnt dreier sosial interaksjonistisk læringsteori seg om hvordan den voksne kan havne i et selvforsterkende negativt samhandlingsmønster med sine elever (Patterson, Reid et.al 1992). Informantene ga uttrykk for at de brukte mindre «kjeft» nå enn før. Sett i forhold til opplevelse av sammenheng mellom egen praksis og elevens tilfredshet finner jeg en positiv utvikling av implementeringen. Jeg tolket refleksjonen til informantene om hvordan hennes temperament påvirket elevene slik at hun hadde en sterk self-efficacy, og arbeidet nært opp mot DUÅ. Jeg fikk inntrykk av at hun identifiserte seg med programmet, og arbeidet på en reflektert måte opp mot DUÅ. Jeg oppfatter det slik at de «resultatene» informantene så blant elevene var likeså mye en endring hos dem selv som hos elevene. De fleste rapporterte om at de selv var roligere, tryggere, mer forutsigbar og lignende. Erfaringen er altså at strategiene lærerne bruker har en positiv effekt på miljøet i klassen. Det er grunn til å tro at god relasjon mellom voksen og barn, samt forutsigbare reaksjonsmønstre fra den voksne, har en positiv effekt på elevens trivsel og læringsutbytte.

Dinosurskolen så ut til å øke elevenes sosiale kompetanse. Informantene erfarte at elevene hadde lært å sette ord på følelser og en økt aksept for ulikhet, noe som ble ilagt stor verdi. Det å kunne håndtere egne og andres følelser kan bidra til mindre konflikter og økt arbeidsro (Webster-Stratton 2005). Dinosurskolen ble oppfattet som positiv og viktig av de ansatte, og at den har en effekt. En kan imidlertid diskutere kausalitet her. Det er umulig å trekke en slutning om årsakssammenheng basert på informantenes erfaring i denne undersøkelsen. Om opplevd økning i elevenes sosial kompetanse er forårsaket av Dinosurskolen, lærerens ferdigheter og strategier eller en kombinasjon av disse vites ikke. Jeg synes imidlertid det er svært interessant, og positivt, at informantene opplevde Dinosurskolen som virkningsfull. En kan tenke seg at fast avsatt tid i timeplanen til opplæring i sosiale ferdigheter vil være av positiv betydning for barna.

5.43.4.2. Blant de ansatte

Når det kommer til opplevd forandring blant de ansatte etter implementering ser jeg tendenser til forbedring som påvirker arbeidsmiljøet positivt. Det ble rapportert om økt positivitet, mindre slitenhet og mer energi. Noen følte seg roligere og det var mindre negative

reprimander. En svakhet for mange ansatte i skolen er metodene for håndtering av uønsket atferd, som bråk og uro blant elevene. Jeg har inntrykk av at skjenn og irettesettelse er gjengs håndtering av uønsket atferd. Denne type kontinuerlig korrigerende kan tappe en for energi, og gjøre en sliten og utmatte. Dette var inntrykket jeg fikk fra mine informanter. Atferdsteori og sosial læringsteori forteller oss at slik håndtering av atferd forsterker den negative atferden, gjennom å gi oppmerksomhet til det du vil ha redusert forekomst av. Dette kan føre til en coercive prosess som Patterson (1992) skriver om. Erfaringsmessig vet jeg at frustrasjon skaper frustrasjon. Bruker man mye av sin tid på å være frustrert og oppgitt over noe, eksempelvis sine elever, er dette en selvforsterkende prosess hvor man stadig føler seg mer sliten og frustrert. Jeg fikk inntrykk av at dette var tilfelle for noen av mine informanter, og at de hadde opplevd en forbedring etter kursing i DUÅ. Erfaringen til informantene om at de har blitt mer løsningsorientert, arbeider mer proaktivt og på en positiv måte er dette i tråd med målene for kurs i DUÅ. En kan også si at de har tatt inn over seg og bruker det teorien om DUÅ sier er hensiktsmessige metoder for håndtering av atferd. Jeg fikk inntrykk av at de gjennom å arbeide på en positiv måte også følte seg mer oppløftet og positiv. Det er ikke utenkelig at man gjennom å rose elevene mer og å bruke mindre skjenn gradvis blir mer avbalansert og strukturert. Det å arbeide på en proaktiv måte kan dermed være konflikthemmende, kontra å stadig bedrive brannsløkking.

Det ble også rapportert om at kursingen hadde medført positive endringer for personalet som en helhet. Jeg tolket det slik at de oppfattet seg mer som et samlet personale når alle hadde mottatt samme kurs, og hadde et felles begrepsapparat å arbeide ut i fra. Betydningen av relasjonsbygging ble gitt som eksempel på noe alle i kollegiale oppfattet som viktig. Dette stemmer også overens med funn fra studien til Adolfsen, Fossum et al. (2010) som var at støtten i kollegiale var en av de største nyttene av kursingen. En felles plattform som utgangspunkt for individuell samhandling med elever oppfattes som viktig for lærerne i min studie. Det er fengslende hvordan en felles verktøykasse med virkemidler, og å vite at ens kollegaer har de samme virkemidlene, blir oppfattet som en ressurs. En kan vurdere det slik at en felles forståelsesramme for handling og samhold i personalet ser ut til å være viktige ressurser blant de ansatte i undersøkelsen.

5.4. Forskningsspørsmål 3

Hvordan oppleves bruk av De Utrolige Årene for informantene kontra hva kritikerne mener om programmet?

Her tar jeg opp igjen kritikk rettet mot DUÅ og en debatt som har gått i media om DUÅs

Skole- og barnehageprogram. Dette ser jeg i lys av, og i forhold til, informantenes fortellinger og deres innstilling til debatten. «Kritikerne» er i denne sammenhengen forfatterne av avisinnleggene som var motstridig til DUÅ, tredjepart blir tilhengerne av DUÅ som svarte på debattinnleggene.

Kritikerne ytret i avisinnleggene at DUÅ kun benytter et redskap, og at dette er en forenklet og ureflektert måte å se virkeligheten på. Lærere trenger en hel verktøykasse, ikke bare et redskap. Ensidig bruk av metoder stemte ikke ifølge mine informanter. De opplevde at de hadde frihet til å velge de metodene som passet dem blant en hel verktøykasse med ulike redskaper. Det var interessant å høre at informantene brukte begrepet «verktøykasse» når de beskrev de ulike pedagogiske virkemidlene de hadde tilgjengelig innenfor arbeidet med DUÅ. De mente at metodene brukt i DUÅ ikke var svært annerledes enn all annen praksisvirksomhet i klasserom, men det var systematisert og brukt på en mer konsekvent måte. Informantene mine ytret gjennom alle intervjuene at DUÅ gir dem et helt sett med ulike redskaper. De opplevde det som positivt med valgmulighet til hva som skulle passe å bruke i ulike situasjoner. Metoden er ifølge kritikere bygd på et mekanisk menneskesyn. Jeg har tolket dette utsagnet slik at kritikeren mener handlingsrommet i DUÅ er automatisk eller robotaktig. De voksne må forholde seg til manualens sett med alternative for handling, noe kritikerne mener gir lite rom for egen tankevirksomhet. De som arbeider med, og bruker DUÅ, svarte til kritikken i avisene og mente kritikerne hadde misforstått hva programmet dreier seg om. Brukerhåndbøkene er et rammeverk, et utgangspunkt, for den virksomhet og de målsettinger som er i praksis. Tiltak i DUÅ blir individuelt tilpasset det enkelte barns behov og nivå. Fleksibilitet og individuell tilpasning er stikkord som beskriver programmet, sammen med diskusjon og øvelse i korrekt bruk.

Videre mente motstanderne at den unike situasjonen ikke tas hensyn til, og at dette er en ureflektert metode brukt uten etisk eller faglig vurdering. Det er ikke rom for refleksjon eller selvrefleksjon i DUÅ, siden man må følge manualen for handling. Dette er svært interessant, da mine informanter gjennom alle intervjuene la så stor vekt på refleksjon i sin praksis. Studenter utplassert i en DUÅ barnehage mente de hadde observert at programmet var så styrende at det ikke var rom for den voksnes selvrefleksjon og å tenke selv. Jeg har fått inntrykk av at mine informanter bruker svært mye tid til å vurdere hvordan de skal gå frem for å handle på best mulig måte i ulike situasjoner. De vurderte etiske implikasjoner ved ulike strategier, og diskuterte følgene av ulike handlingsmønstre. Kritikerne ønsket ikke et program hvor de voksne ikke turte å tenke selv, og hvor den voksne alltid står i maktposisjon over

barnet. Jeg lurer på om en kan bedrive noen som helst praksis uten å tenke selv? Faglig og personlig skjønn må alltid tas hensyn til i praksis. En voksen vil alltid stå i maktposisjon ovenfor et barn, uavhengig av metode. Den voksne skal alltid ha makten. Det er imidlertid avgjørende hvordan den voksne velger å utøve sin maktposisjon. Informantene i denne undersøkelsen svarer til denne debatten at de for det første ikke kjente seg igjen i de påstandene om bruk av DUÅ som ble reist. De mente dette var den største indikatorene på at noe ikke stemte, at de ikke kjente seg igjen i beskrivelsene som ble gitt. Flere av informantene mente så at de som skrev kritikken var uvitende og hadde lite kunnskap om DUÅs praksis. De mislikte sterkt at ansatte ved universitetet, som er ansvarlig for å utdanne nye lærere, uttrykte sine meninger i offentlighet når de ikke hadde kompetanse om DUÅ. Informanten følte et behov for å opplyse verden om hva DUÅ er og står for.

Kritikerne mener at man må arbeide relasjonelt i møtet med barn, noe DUÅ i følge dem ikke gjør. Jeg synes det da er interessant at mine informanter opplever relasjonsbygging og betydningen av det som noe av det viktigste de har lært i DUÅ. Enten misforstår jeg hva kritikerne legger i begreper relasjonelt, i forhold til hva mine informanter mener med det, eller så har kritikerne misforstått hva DUÅ dreier seg om. Et grunnleggende prinsipp i DUÅ er den gode relasjonen mellom voksen og barn. Jeg stiller meg undrende til hvordan kritikere kan påstå at det ikke er grunnlag for en god relasjon i DUÅ. Relasjon skal baseres på tillitt og likeverd. Det mente kritikerne at det ikke var mulighet for i DUÅ, da den voksne alltid står i maktposisjon til barnet. På dette svarer tilhengerne at barnet aldri må stå ansvarlig for samspillet som skal foregå mellom voksen og barn. Dette er en oppgave for stor for et barn å bære. Å være bevisst sin egen praksis og oppmerksom som godt forbilde og en rollemodell for barnet er den voksnes oppgave. Det er stor betydning av samarbeid mellom de voksne, noe som fremmer refleksjon. Dette fant jeg igjen nettopp hos mine informanter, som vektla betydningen av et fellesskap i kollegiale hvor det var rom for å diskutere programmet. Handlingsrom til å reflektere omkring egen praksis, refleksjon og diskusjon omkring metodene i DUÅ ble av mine informanter rapportert som essensielt i deres utøvelse av DUÅ. Jeg opplevde dem også som svært reflekterte og seriøse i sin virksomhet.

Når det kom til kritikk mot ignorering som metode mente mostander av DUÅ at man i DUÅ ignorerer barn, noe som er skadelig for barnets selvfølelse og selvtillit. En informant var svært frustrert på dette utsagnet, og understreket at det ikke står noe sted i DUÅ at man skal ignorere barnet. Hun poengterte at man i DUÅ skal *se* og *anerkjenne* barnet, men ignorere den *uønskede atferden*. Eksempelet med å la barnet svare dersom det rekker opp hånda, tross at

han ligger under bordet, synes jeg var treffende og godt. Her anerkjente hun at han rakk opp hånda før han svarte, en klasseregulering, men ignorerte helt at han ikke satt på stolen sin. Ser man dette i lys av teori finner man at når negativ atferd «belønnes» med oppmerksomhet, vil forekomsten av gitt atferd øke (Bandura 1977 b). Atferd som ikke anerkjennes vil ikke være hensiktsmessig for eleven å utøve. Mitt syn på dette er at jeg forstår den risikoen som er aktuell dersom ignorering brukes på en feilaktig måte, hvor man ignorerer hele barnets vesen istedenfor dets handling. Brukt på en reflektert, og riktig, måte derimot vil ignoreringen fungere mer hensiktsmessig enn skjenn og korrigerende. Lille Per har ikke forutsetning for å sitte stille på stolen sin da han er en urolig gutt, læreren lar han vandre litt i klasserommet uten å gi det oppmerksomhet. Legger læreren merke til at han rekker opp hånda for å svare mens han er på vandretur så han får svare på spørsmålet, læreren anerkjenner dermed hans tilstedeværelse.

Dersom noen skulle tro at de som arbeider med DUÅ i skolen gjør det på en ensidig og ureflektert måte, viser denne studien det motsatte. Informantene i dette prosjektet fremsto som svært reflektert i sin praksis, de arbeidet dynamisk og tilpasset i forhold til sine elever. Noe av kritikken mot DUÅ går på meninger om at i DUÅ behandles alle elevene likt. Det er en forskjell på å *behandle* elevene likt og å *møte* elevene likt. Jeg oppfatter det slik at man i DUÅ velger å møte elevene likt gjennom lik reaksjonsmønster på elevenes atferd, og gjennom lik strukturering av skoledagene på tvers av klasser. Reglene er de samme uansett hvilken lærer som kommer inn i klasserommet. Ut over dette skal elevene behandles individuelt ut i fra deres forutsetninger, personlighet og relasjon til den voksne (Webster-Stratton 2005). Jeg opplevde at mine informanter hadde nettopp denne forståelsen av seg selv i relasjon til sine elever.

5.5. Forskningsspørsmål 4

Hvordan stemmer funn fra denne studien overens med hva funn fra eksisterende empiri viser om bruk av programmet i klasserom?

I dette underkapittelet vil jeg vurdere mine funn i forhold til resultater fra tidligere forskning. Jeg vil også diskutere hvorvidt disse resultatene egentlig er sammenliknbare, da de foreliggende resultater er fra andre kulturer. Funn gjort internasjonalt som omhandler effekt på elevgruppen blir ikke drøftet her, da det ikke er relevant for min undersøkelse.

Først vil jeg oppsummere hva jeg har funnet ut. Informantene i min undersøkelse rapporterer om generell tilfredshets med programmet. De erfarer en utvikling i virkningsfulle strategier

for å håndtere elevene, og ferdigheter i klasseromsledelse. Økt bruk av positiv anerkjennelse ble ansett som et utbredt virkemiddel. Informantene mine ila stor verdi til samhold i kollegiale og mulighet for diskusjon, hjelp og veiledning blant kollegaer.

Webster-Stratton, Reid et al. 2004 fant at lærere ble mindre negativ til elevers atferdsproblemer etter kurs i DUÅ, og de opplevde kurset som svært nyttig. Jeg fant liknende funn i min undersøkelse, hvor informantene ga uttrykk for at de hadde en annen forståelse av elevenes atferd nå enn før. Jeg stilte dessverre ingen spørsmål til mine informanter om deres opplevde nytteverdi av DUÅ. Likevel fikk jeg indikasjoner på at de opplevde kurset som både lærerikt og nyttig i sin praksis. Webster-Stratton Reid et al. 2001 fant at lærere fikk forbedrede ferdigheter i klasseledelse, følte seg mer selvsikker, var mer konsekvent og roste elevene sine mer etter kurs i DUÅ. Det ble funnet at lærerne var svært fornøyd med kurset i DUÅ. Sammenliknet med min studie ser jeg visse likheter. Mine informanter erfarte at programmet ga dem konkrete verktøy for å arbeide på en konsekvent måte. De opplevde også å være mer positiv, roste elevene mer og følte seg mer energiske. Jeg tolker disse utsagnene fra mine informanter slik at de var fornøyd med kurset i DUÅ. Alle var generelt svært positivt innstilt til programmet. Funnene på det området stemmer altså overens med funnene til Webster-Stratton, Reid et al. (2001). Det er meget interessant at funn fra en replikasjonsstudie i Wales viser at lærere etter kurset hadde økt bruk av positive strategier og følte seg mindre stresset på jobb (Hutchings, Daley et al. 2007), noe som stemmer meget bra med mine funn. I samme studie ble det også funnet at lærerne hadde stor verdi i å bruke de samme strategiene som sine kollegaer, da de kunne diskutere opplevelser i kollegiale. Det er bemerkelsesverdig at også her kan man trekke linjer mot mine funn. Informantene mine ila det stor verdi å ha felles forståelsesramme for praksis som sine kollegaer. De anså det som en stor ressurs å kunne diskutere metoden med sine kollegaer og få rådgivning og veiledning blant kollegiale. Økt bruk av ros ble funnet i den walisiske studien, noe jeg finner igjen blant mine informanters erfaringer. En svakhet med min studie er at all informasjon er selvrapportert fra informantene, jeg har ikke gjort en observasjon. Tillitt til informantenes oppriktige forståelse av seg selv og sin praksis blir dermed essensielt.

Resultater fra en kvalitativ studie gjort på Jamaica viste at når lærerne ble kurset i gode strategier for håndtering av barns atferd, og økt bruk av ros ble forekomst av kjeft og fysisk avstraffelse redusert (Baker-Henningham and Walker 2009). Fysisk avstraffelse i klasserom er ganske fjernt i dagens vestlige samfunn. Likevel forekommer det muligens enda endel kjefting, eller verbale irettesettelser, i norske klasserom. Tross store kulturelle ulikheter kan

jeg trekke en tråd mot min studie, hvor det ser ut til at gode proaktive strategier for håndtering av atferd øker lærers bruk av ros og reduserer bruk av kjeft og lignende. Flere av mine informanter ytret hvordan ignorering av uønsket atferd reduserte bruk av korrigeringer, dette reduserte også opplevd stress for læreren. Positive strategier ble foretrukket ovenfor de negative strategiene blant deltakerne i undersøkelsen på Jamaica, noe jeg finner igjen blant mine informanter. Ros og belønning blir generelt foretrukket blant lærere som bruker DUÅ, framfor ignorering og da spesielt tenkepause som er lite foretrukket.

I Norge ble det i 2010 publisert en rapport om lærernes nytteverdi og tilfredshet med kurs i DUÅ (Adolfson, Fossum et al. 2010). Lærerne rapporterte i denne studien om at den største nytten i kursingen var støtte i og diskusjon med kollegiale. Også i denne studien ble det funnet at de strategiene lærerne likte best var ros, belønning og bruk av hensiktsmessige beskjeder, mens tenkepause ble foretrukket minst (Ibid.). Igjen ser jeg tendenser til at mine funn stemmer godt overens med hva andre undersøkelser har funnet tidligere. At det er gjort like funn i Norge forut for min studie gir mine undersøkelser økt validitet. Studien til Adolfson, Fossum et al. fant også at lærerne opplevde kursingen i DUÅ som svært nyttig. Dette samsvarer også med hva mine informanter formidlet i denne undersøkelsen. Hvorfor det ser ut til at lærere foretrekker de positive strategiene i DUÅ er nok flere. Ifølge programutvikler skal strategiene nederst i pyramiden brukes i størst utbredt grad, og dermed skal behovet for ignorering og tenkepause som er øverst i pyramiden være redusert (Webster-Stratton 2005). At ansatte i skolen er skeptisk til bruk av disse strategiene og foretrekker ros og belønning er dermed både positivt og i tråd med programutviklers intensjoner.

Det er likheter å finne mellom min egen studie og studiene gjort i USA, Wales, Jamaica og i Norge. Jeg må imidlertid vurdere kulturelle ulikheter mellom de ulike studiene før jeg kan diskutere overførbarehet i forhold til mine funn. Det er store kulturelle forskjeller mellom både Jamaica, USA, Storbritannia og Norge. Spesielt mellom landene Jamaica og USA kan man anta at både skolesystem og kultur er forholdsvis svært ulikt den norske. En kan anta at forståelse av barn, oppdragelse og skolekultur er eksempler på ulikheter mellom landene. Det kan være større likheter mellom Wales og Norge, det er imidlertid ulikheter mellom skolesystemene og oppdragerpraksis også her. Med bakgrunn i de kulturelle ulikhetene er det derfor usikkert hvilket grunnlag det er for overførbarehet fra de internasjonale studiene til norske forhold og min undersøkelse. Jeg kan imidlertid sammenlikne funnene i den norske undersøkelsen til Adolfson, Fossum et al. da undersøkelsene har lik kulturell bakgrunn. Det er overensstemmelser mellom funnene fra min studie og funnene fra undersøkelsen til Adolfson,

Fossum et al. Støtte i andres forskning kan styrke reliabiliteten og validiteten til mine funn (Postholm 2010). Når jeg så finner likheter i mine resultater til andres funn indikerer dette at prosjektet mitt har en viss overførbarhet. Det umiddelbare inntrykk jeg får er at resultatene fra forskning om DUÅ, som omhandler lærerens tilfredshet og nytte av programmet, ser ut til å være like på tvers av kulturer. Til tross for kulturelle differanse mellom studiene ser man likheter i resultatene, spørsmålet om universell gyldighet blir dermed aktuelt. Det er imidlertid ikke rom for å diskutere dette spørsmålet her.

5.6. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet analysert og drøftet informantenes utsagn i forhold til problemstillingens forskningsspørsmål og relevant teori i forhold til hvert forskningsspørsmål. Jeg har reflektert over informantenes utsagn og sett de i lys av teori. Videre har jeg sett på debatten som har gått i media om DUÅ og kommentert debatten i forhold til informantenes holdning til den, samt mine egne synspunkter for og imot. Til slutt har jeg sett om det er sammenheng mellom funnene i min studie og funn fra tidligere forskning på DUÅ. Jeg har vurdert om det er overførbarhet mellom de internasjonale resultatene og mine egne. Jeg kom fram til at det er en likhet mellom internasjonale funn og de norske, selv om overførbarhet er diskutabelt. Funnene mine kan imidlertid underbygges av funn gjort i en norsk studie, noe som styrker min studies validitet.

Del VI

Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjon.

Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjon.

Målet med dette prosjektet har vært å danne og utvikle en forståelse for de ansattes opplevelse av hva som er nytten med De Utrolige Årenes Skole- og barnehageprogram. Til sist vil jeg forsøke å svare til problemstillingen både med informantenes utsagn og personlig forståelse.

Informantene i denne undersøkelsen var svært reflektert og gjennomtenkt i sin praksis. Jeg finner sammenhenger mellom teori om DUÅ og hva informantene har formidlet i intervjuene. Skolene i undersøkelsen opplevde et behov for en samlet plattform som de ansatte kunne arbeide ut i fra. Et ønske om felles plattform for virksomhet i kollegiale ble oppgitt som viktigste årsak for implementering av programmet. De fleste av informantene hadde vært ambivalent i begynnelsen til tanken om programimplementering og kursingen. Likevel var alle svært positive til programmet da de hadde begynt å ta det i bruk. Informantene i denne undersøkelsen opplevde en generell tilfredshet med DUÅs skole- og barnehageprogram. Det ble rapportert om roligere elever og mindre stressede ansatte etter implementering. Noe av det mest positive ved implementeringen var fellesskapet i kollegiale, verdien av hjelp, diskusjon og veiledning blant kollegaer. Betydningen av relasjonsbygging mellom voksen og barn ble fremmet som viktig. Strukturering og systematisering av eksisterende ferdigheter ble erfart av informantene som positivt med DUÅ. Ros, oppmuntring og belønning ble oppfattet som et svært positivt og virksomt virkemiddel blant informantene. Ignorering var foretrukket strategi ved uønsket atferd, mens alle informantene unngikk tenkepause. Egne gruppeveiledere som kunne kurse de ansatte på skolene ble ansett som en stor ressurs, og viktig for programstabilitet. Refleksjon og diskusjon omkring metodene og programmet ble ansett som viktig for riktig bruk av DUÅ. Informantene stilte seg uforstående til debatten i media om DUÅ, og kjente seg ikke igjen i den kritikken som ble reist mot programmet. Blant mine informanter finner jeg ikke grunnlag for den kritikk som er reist mot programmet. Funn fra tidligere forskning støtter mange av de funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen.

Jeg finner på bakgrunn av informantenes erfaringer at DUÅs skole- og barnehageprogram oppleves som et nyttig redskap for læringsfremmende atferd og klasseledelse. Jeg har tolket mine funn slik at den største nytten med programmet for lærerens del er kursingen i klasseledelse og samhold blant de ansatte. Som nevnt i kapittel 1 fremkommer det av stortingsmelding nr 30 at læreren er det viktigste redskapet og den største ressursen skolen har for å påvirke elevens faglige og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2004). Jeg opplever på bakgrunn av dette prosjektet at DUÅs Skole- og barnehageprogram er et

virkemiddel for å kvalitetssikre lærerens som redskap og ressurs. Læreren som strukturert klasseleder har en stor mulighet til å arbeide proaktivt og være i forkant av sine elever. Denne arbeidsmåten kan fremme arbeidsro og læring blant elevene. Jeg har stor tiltro til læreren som verktøy for å skape produktiv arbeidsro i klasserommet. Et bilde jeg har dannet meg er at lærerens tro på seg selv, og lærerens atferdsendring, er grunnlaget for ro og læringsfremmende atferd blant elevene. Rådsøking og veiledning blant kollegaer er av stor verdi når det kommer til håndtering av uro og læringshemmende atferd. En utfordring kan fort oppfattes som et problem dersom man står alene tilbake for å håndtere det. Det vil derfor være av stor verdi dersom det alltid er rom for, og mulighet til, å søke bistand blant kollegaer for å finne mulige løsninger på utfordringer. Kan man ta tak i utfordringer før de eskalerer kan kanskje det bidra til mindre stress for både ansatte og elever. Jeg finner i mitt prosjekt at nytten av DUÅs Skole- og barnehageprogram er flerdelt og mangfoldig. Noe jeg ser som en av de største ressursene blant mine informanter er en holdning om at de alltid har en løsning på et problem, og at problemene ikke blir så store dersom man ikke står alene med de. Dersom dette budskapet, kombinert med bedre ferdigheter i klasseledelse, kan bringes ut til en større andel ansatte i skolen kan det være gode muligheter for å sette brems på det økte omfanget av læringshemmende atferd i norske klasserom. De Utrolige Årene er ikke for alle, men kurs i klasseledelse er kanskje det. Jeg avslutter med et dikt som fanger noe av det denne avhandlingen har lært meg:

If children live with criticism, They learn to condemn.

If children live with hostility, They learn to fight.

If children live with ridicule, They learn to be shy.

If children live with shame, They learn to feel guilty.

If children live with encouragement, They learn confidence.

If children live with tolerance, They learn to be patient.

If children live with praise, They learn to appreciate.

If children live with acceptance, They learn to love.

If children live with approval, They learn to like themselves.

If children live with honesty, They learn truthfulness.

If children live with security, They learn to have faith in themselves and others.

If children live with friendliness, They learn the world is a nice place in which to live.

(Dorothy Law Nolte, Children Learn What They Live, 1972).

Litteratur:

Adolfson, F., et al. (2010). "Lærernes tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse. De utrolige årene-skole og barnehageprogrammet. ." Skolepsykologi(3): 13-21.

Alver, B. G. and Ø. Øyen (1997). Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis. [Oslo], Tano Aschehoug.

Baker-Henningham, H. and S. Walker (2009). "A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools." Child: care, health and development **35**(5): 632-642.

Bandura, A. (1977 a). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory og Behavioral Change." Psychological Review **84**(2): 191-215.

Bandura, A. (1977 b). Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency." American Psychologist **37**(2): 122-147.

Bjørnsrud, H. and S. Nilsen (2008). Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling. Oslo, Gyldendal akademisk.

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. World Health Organization. T. C. Child Guidance Department, London.

Bowlby, J. (1996). At knytte og bryde nære bånd: tilknytning og tab, selvtillid og sorg. Frederiksberg, Det lille Forlag.

Bretherton, I. (1992). "The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth." Developmental Psychology **28**(5): 759-775.

Brinkmann, J. (1993). Om teori og metode: 6 arbeidsnotater og en oppgavesamling. Oslo, Tano.

Fossheim, Hallvard J. (2009). "Konfidensialitet". De nasjonale forskningsetiske komiteer. Retrieved 18.06, 2014 from <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>

Han, S. and B. Weiss (2005). "Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs." Journal of Abnormal Child Psychology **33**(6): 665-679.

Hutchings, et al. (2007). "Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales." Journal of Childrens Services 2(3): 15-26.

Incredibleyears.com (2013a). "For Researchers, Theoretical Assumptions". Retrieved 24.09, 2014, from <http://incredibleyears.com/for-researchers/>.

Incredibleyears.com (2013b). " Key Research". Retrieved 27.10, 2014, from <http://incredibleyears.com/research-library/key-research/>

Incredibleyears.com (2013c). "Small Group Dinosaur Curriculum." Retrieved 16.09, 2014, from <http://incredibleyears.com/programs/child/dinosaur-curriculum/>

Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand, Høyskoleforl.

Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr 30. Kunnskapsdepartementet. Retrieved 29.10, 2014, from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDDPD FS.pdf>

Kvale, S., et al. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Gyldendal akademisk.

NESH (2006). "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi." Retrieved 22.10.2014, from <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nilssen, V. L. (2012). Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren. Oslo, Universitetsforl.

Nolte, D.L. (1972). Children Learn What They Live. Retrieved 29.10,2014 from <http://www.empowermentresources.com/info2/childrenlearn.html>

Nordahl, T., et al. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen, Fagbokforl.

Ogden, T. (1998). Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo, Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2012). Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge. Oslo, Gyldendal Akademisk

Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Eugene, Or., Castalia.

Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention. J. B. Reid, G. R. Patterson and J. Snyder. Washington, DC, US: American Psychological Association: 25-44.

Patterson, G. R., et al. (1992). Antisocial boys. Eugene, Or., Castalia.

Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo, Universitetsforl.

Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen, Fagbokforl.

Ryen, A. (2002). Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen, Fagbokforl.

Shernoff, E. S. and T. R. Kratochwill (2007). "Transporting an Evidence-Based Classroom Management Program for Preschoolers With Druptive Behavior Problems to a School: An Analysis of Implementation, Outcomes, and Contextual Variables." School Psychology Quarterly **22**(3): 449-472.

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Bergen, Fagbokforl.

Udanningsdirektoratet (2003). Utvikling av sosial kompetanse - Veileder for skolen. Udanningsdirektoratet. Retrieved 29.10, 2014, from http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Udanningsdirektoratet (2006). Forebyggende innsatser i skolen - Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Udanningsdirektoratet. Retrieved 03.10, 2014, from http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_for_ord_innledning_avslutning.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2011:10). Den generelle delen av læreplanen Retrieved 29.10, 2014, from http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Webster-Stratton, C. (2005). Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Oslo, Gyldendal akademisk.

Webster-Stratton, C. (2007). De utrolige årene: en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år. Oslo, Gyldendal akademisk.

Webster-Stratton, C. and M. Herbert (1994). Troubled families - problem children: working with parents : a collaborative process. Chichester, J. Wiley.

Webster-Stratton, C. and S. F. Mihalic (2001). The incredible years: parent, teacher and child training series. Boulder, Colo., Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.

Webster-Stratton, C. and J. Reid (2004). "Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success. Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum." Infants and Young Children **17**(2): 96-113.

Webster-Stratton, C., et al. (2001). "Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Partnership in Head Start." Journal of Clinical Child Psychology **30**(3): 283-302.

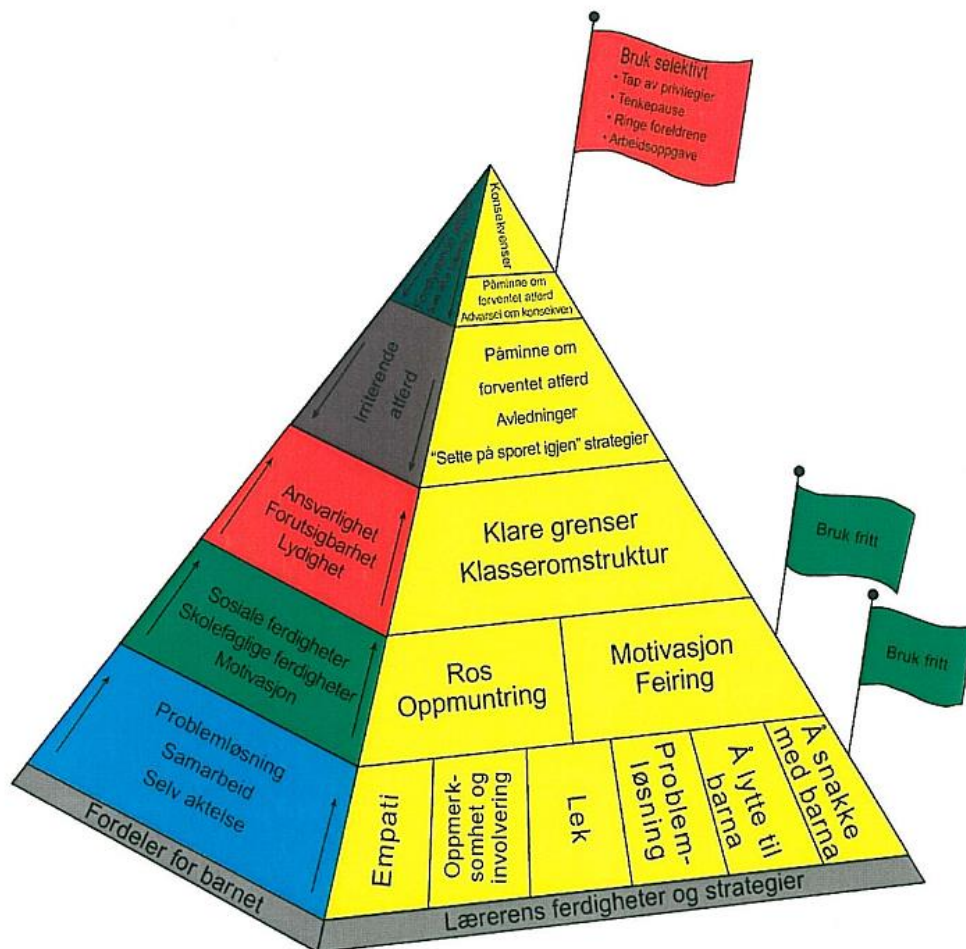
Webster-Stratton, C., et al. (2008). "Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools." The journal of Child Psychology and Psychiatry **49**(5): 471-488.

Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods. Los Angeles, Calif., SAGE.

Vedlegg

Vedlegg 1: Lærerpyramiden.	s. 1
Vedlegg 2: «Skadelig kompetansesvikt».	s. 2
Vedlegg 3a og 3b: «Vi trenger reflekterte voksne ikke en oppskrift i oppdragelse».	s. 3-4
Vedlegg 4: «Vi ønsker samarbeid».	s. 5
Vedlegg 5: «De Utrolige Årene».	s. 6
Vedlegg 6a og 6b: «Vi ønsker ikke De Utrolige Årene for våre barn».	s. 7-8
Vedlegg 7: «Debatten fortsetter».	s. 9
Vedlegg 8: «Det private fag».	s. 10
Vedlegg 9: Samtykkeskjema.	s. 11-12
Vedlegg 10: Intervjuguide.	s. 13-14

Vedlegg 1



LÆREPYRAMIDEN

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Figuren er hentet fra:

<http://www.levanger.kommune.no/Global/Enheter/Frol%20OS/Satsingsomr%C3%A5der/laerepyramiden.pdf>

Retrieved 29.10.2014

ANSVARLIG: Atferdsproblemer i skolen er skolens ansvar. Skadelig kompetansesvikt

På den 3. side

Willy-Tore Mørch
Professor, UiT,
Norges arktiske universitet



I Elevundersøkelsen 2013 svarte 390.000 elever fra femte trinn i grunnskolen til tredje klasse i videregående skole, på spørsmål om vold i skolen.

14 prosent sier at de har opplevd vold i skolen det siste skoleåret. Halvparten av dem oppgir at volden ble utført av elever i egen klasse og den andre halvparten av elever i andre klasser.

Volden besto av slag, spart og fastholding. Undersøkelsen viser også at skolen i mange tilfeller ikke hadde gjort noe for å hjelpe ofrene og en del elever mente at skolen ikke visste hva som hadde skjedd.

Aftenposten trykket en kronikk fredag den 24 januar der en lærer beskriver hvordan volden på hans skole artet seg og avisen intervjuet hovedverneombudet i Oslo-skolen om en kommentar. Eksempelene på vold er utallige uttaler han og han spør: «...hva har barnet opplevd i helgen? Har det fått mat, drikke og sosial kontakt?»

Sterk lesning

Statistikken forteller oss at det i gjennomsnitt er én elev i hver klasse med alvorlige atferdsproblemer. Lærerens kronikk er sterk lesning. Han inviterer oss til å forestille oss at det samme skjer på en voksen arbeidsplass. Da ville det blitt kraftige reaksjoner og oppsigelser på dagen. Men han røper også noe annet. Han forteller oss gjennom «sjeffens» stemme hva lærerne vanligvis gjør når det oppstår vold. «Hold deg unna disse to, de blir så lett sinte, vet du. Du kan ta din del av ansvaret ved å gå når du ser at sinnet bygger seg opp». Han ber oss forestille oss at du blir kalt de mest ob-skøne ting og at du blir truet med voldtekt på hjemveien. Sjeffen ber deg om å ignorere det, late som du ikke hører.

Hovedverneombudets spørsmål og lærerens historie forteller oss noe viktig om norsk skole og atferdsproblemer. Man antar at årsaken til atferdsproblemer er hos foreldrene og at lærerne demper ned problemene ved å legge ansvaret på ofrene. **Hovedverneombudet kunne like gjerne stilt spørsmålet: Hva har barnet opplevd på skolen? Har det fått mat, drikke og sosial kontakt?**



PROBLEMER: 14 prosent sier at de har opplevd vold i skolen det siste skoleåret. Halvparten av dem oppgir at volden ble utført av elever i egen klasse. Atferdsproblemer er skolens ansvar, skriver professor Willy-Tore Mørch.

Illustrasjonsfoto: NTBscanpix

Årsakene til atferdsproblemer hos barn er mange og sammensatt, men skolen kan ikke fraskrive seg sin del av ansvaret. Solid forskning viser at atferdsproblemer oppstår og vedlikeholdes i de miljøene barnet ferdes. Behandlingen av atferdsproblemer må likedan gjøres i de samme miljøene. Problemet kan ikke eksporteres til psykologen på BUP. Skolen må selv ha kunnskap om hvordan atferdsproblemer kan forebygges og håndteres i skolen. Noen av disse elevene må også ha hjelp utenfor skolen. Vår egen forskning og internasjonale forskning viser at foreldreveiledning er den mest effektive behandling av atferdsproblemer i hjemmet. Kombineringen av tiltak i hjemmet og på skolen sikrer reduksjon av atferdsproblemer begge steder.

De utrolige årene

Det er utviklet forskningsbaserte programmer til bruk både for foreldre og lærere. Disse programmene over foreldrene i å forebygge og ta-

kle atferdsproblemer hos barnet sitt hjemme og tilsvarende for læreren i skolen. De utrolige årene (DUÅ) er et slikt program som ledes fra Tromsø og som implementeres over hele landet. Utdanningsdirektoratet er prinsipielt motstander av slike programmer. Høyst motvillig støtter de PALS som er et tilsvarende program, men de har ideologiske motforestillinger mot anvendelse av programmer i skolen med kunstig ryggstøtte fra en svak evalueringsrapport fra Sverige.

De mener at atferdsproblemer skal løses ved en generell økning av lærernes kompetanse i å skape positivt læringsmiljø i skolen og styrke rektorens lederkompetanse.

Vi støtter begge disse tiltakene, men de er dessverre ikke tilstrekkelig til å redusere atferdsproblemer i skolen. I den forstand har Utdanningsdirektoratet langt på vei selv å takke for de problemene som Aftenposten beskriver. Nest-

lederen i utdanningsforbundet Steffen Handal uttalte i Dagsnytt 18 rett før jul at han var bekymret for alle oppgavene lærere måtte påta seg utenom undervisningen, som å være vaktmestre og sosionomer. Dette tok tiden vekk fra undervisningen.

Det som bekymrer meg er at lærerne ikke har kompetanse i klasseledelse og hvordan de skal møte barn med psykiske helseproblemer, som for eksempel atferdsproblemer. Denne kompetansesvikten skader læringsmulighetene både for disse elevene og for de andre elevene.

Tilbake til fortiden

Hovedverneombudet i Oslo-skolen reiser spørsmålet om noen elever burde vært holdt utenfor klasserommet og spesialskolene som ble nedlagt for 20 år siden trekkes fram igjen som en mulig løsning. Det ville i så fall være å gå 20 år tilbake i tid og 20 år tilbake i kunnskap.

Enhets skolen er den eneste garanti for en rettferdig skole med like muligheter til alle elever. Men det krever mer kunnskap hos lærerne enn fordypningskunnskap i matte.



Årsakene til atferdsproblemer hos barn er mange og sammensatt, men skolen kan ikke fraskrive seg sin del av ansvaret.

Vi trenger reflekterte voksne, ikke

Av Sissel Sollied, Ph.d. (Postdoktor), Kirsten Sivertsen Worum (Cand. polit. Universitetslektor), Siri Sollied Madsen (Stipendiat i fleksibel utdanning, IKT og læring), Ingvild Kamplid (Førstelektor) og Toril Sverdrup (Førstelektor), Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UIT Norges arktiske universitet

Det er behov for reflekterte voksne rundt våre barn, oppriktige, ekte og personlige i sin væremåte og kommunikasjon med barna, uten behov for manipulerende arbeidsmåter. Ethvert barn er et unikt menneske, og alle disse unike individene kan ikke møtes med en metode. Fordi et hvert barn er et unikt menneske er også enhver relasjon helt unik, og aldri helt lik en annen relasjon. Nettopp derfor er refleksjonen over mangfoldet så viktig.

På den 3. side i Nordlys, 28. januar, beskriver Professor Willy Tore Mørch hvordan skolehverdagen for mange barn i alt for stor grad er preget av atferdsproblemer. Han hevder at dette problemet må gripes fatt i både hjemme og på skolen, og han hevder videre at skolen mangler profesjonell kompetanse og vilje til å handtere dette.

Viktig tema

Vi er enige i at dette er et viktig tema. Mørch plasserer ansvaret hos skolene og utdanningsdirektoratet, som ikke synes å forstå at løsningen ligger like foran nesene deres, i form av det atferdsmodifiserende programmet «De utrolige årene». Vi stiller oss undrende og ytterst skeptisk til at alle barn kan og bør møtes med en metodisk innfallsvinkel med faste foreskrevne handlingsmanualer.

Karin Phares skriver i en spennende artikkel i Barn nr. 4, 2012, at «De utrolige årene» gjør barn til objekter for voksne. Metoden presenterer en absolutt viten om barns behov, barns følelser og intensjoner. Hun hevder videre at når profesjonelle, i vår sammenheng lærere, alene tar utgangspunkt i et sett manualer, vil selvstendige



faglige og teoretiske refleksjoner være å betrakte som sand i maskineriet. Praktisk kunnskap og

refleksjoner basert på erfaringer vil framstå ubrukelige og uaktuelle. Å redusere barn til objekter står i motsetning til rettigheter som er gitt barn gjennom FN's barnekonvensjon, og avspeiler heller ikke skolens læreplan.

Hvis ditt eneste redskap

er en hammer, vil du se alle utfordringer som en spiker.

Utsagnet er hentet fra den verdensberømte psykologen Abraham Maslow. Han problematiserer forholdet mellom metode og virkelighet, og minner oss om at en kompleks virkelighet gjør krav på grundige refleksjoner. Fungerer redskapene brukbart i de situasjonene vi bruker dem i?

Å peke på «De utrolige årene» som metoden skolene har behov for som eneste problemløsende redskap, faller innenfor denne ureflekterte og forenklete virkelighetsoppfatningen. Dette framstår som et eksempel på Maslows hammer. Vi trenger tvert i mot arbeidsmåter som kan forholde seg til kompleksitet og mangfold.

Det ligger et mekanisk menneskesyn i bunnen på «De utrolige årene», hvor handlingsalternativene er bygd på atferdsterapeutiske prinsipper. Det den voksne ser som



ke en oppskrift i oppdragelse



Illustrasjonsfoto: ANB

ønsket atferd skal konsekvent roses, belønnes og gis positiv oppmerksomhet. Det den voksne ser som uhensiktsmessig atferd skal konsekvent ignoreres eller møtes med «timeout» hvor barnet isoleres i et gitt tidsrom fra en sosial situasjon. Alle omsorgspersoner vil gjenkjenne både ros og ignorering i oppdragelse, men ikke som systematisk dressur uten vurdering av den unike situasjonen. Barn er lojale og søker anerkjennelse fra voksne. Det problematiske og etisk vanskelige er å utnytte behovet for anerkjennelse, uten en gjennomgående etisk refleksjon. Vi finner ikke dette uttrykt i metodens manualer. Når fokuset settes på barnets atferd alene, fritas den voksne og i denne sammenheng lærere, fra å rette et kritisk og reflektert blikk på seg selv som medansvarlig. Både Willy Tore Mørch og vi vet hvor alvorlige konsekvensene kan være når atferdsmodifiserende metoder bru-

kes ureflektert, uten en ansvarlig faglig og etisk evaluering og oppfølging. Ingen ønsker flere slike erfaringer.

Anerkjennelse, omsorg og respekt

Motsvaret til det mekaniske menneskesynet i «De utrolige årene» er et relasjonelt menneskesyn. I nyere utviklingspsykologi fokuserer man på samspillet mellom barnet og omsorgsgiver, i denne sammenheng samspillet mellom barn og pedagoger. Barnet har behov for å bli sett som et unikt individ i relasjoner med følelsesmessig trygghet, tillit og respekt. Samspillet utvikles i relasjonene, og det betyr at man erkjenner at begge gjensidig påvirker og påvirkes, gjennom handlinger og følelser. Menneskebarnet fødes ikke med fasit og manualer, undring og refleksjon må aldri abdisere.

Dette vet foreldre intuitivt, når de

møter sine barn fra dag en med forventninger om kontakt og samspill, i kroppslig og følelsesmessig kommunikasjon.

Å arbeide ut fra et relasjonelt ståsted er ikke mystisk og diffust, og det kan gjøres på mange måter. Et eksempel på en strukturert og oversiktlig arbeidsmåte som kan strukturere pedagogers arbeid, er utført i «International Child Development Programme» (ICDP).

Programmet er utviklet av to norske psykologer, og presenterer seg ikke som en metode, men som en filosofi eller tenkemåte. I Norge er det barne- ungdoms og familiedirektoratet som tilbyr opplæring i alle landets kommuner. ICDP er organisert i tre dialoger og åtte samspillstemaer, og tar en hel verktøykasse i bruk, ikke kun hammeren. Interesserte kan lese mer på www.icdp.no.



Illustrasjonsfoto: Lise Åserud / SCANPIX

Vi ønsker samarbeid

Av De Utrolige Årenes leder-team: Oddbjørn Løndal (pedagog), Regionalt kunnskapscenter for barn og unge Nord, UiT Norges arktiske universitet, Siri Gammelsæter (psykologspesialist), St. Olavs Hospital, Helse Midt-Norge og Bjørn Brunborg (psykologspesialist) Regionalt kunnskapscenter for barn og unge Vest, Uni Helse

handle atferdsvansker, styrker tilknytning mellom foreldre og barn og bidrar til utvikling av sosiale ferdigheter.

Statlig satsingsområde

De siste 15 årene har DUÅ vært satsingsområde for Helsedirektoratet og nevnes jevnlig som anbefalte tiltak i offentlige dokumenter. DUÅ utgjør åtte programmer for ulike

arbeid for barn med spesielle behov, samt å fremme utvikling hos barn i grupper.

Tiltakene for skole og barnehage er hovedsakelig forebyggende, men samtidig trenger barn i psykiatrisk behandling og i barnevernet ekstra støtte. Skolens og barnehagens hjelp til barn i slike situasjoner er viktig. Det krever at personalet har kunnskap og ferdigheter til å takle utfordringene. DUÅs skolebarnehageprogram ivaretar slike tema.

for barns sosiale-, følelsesmessige og faglige utvikling og temaene går som en rød tråd gjennom all DUÅs virksomhet. Alle DUÅ-programmene setter fokus på betydningen av den gode relasjonen mellom voksne og barn, å bruke tid sammen med barna, vise interesse for barnets verden, samt lage rom for glede og godt samspill på barnas premisser.

Etikk og brukermidvirkning

Mange pedagoger sier de må håndtere vanskelige situasjoner i hverdagen, uten å føle faglig trygghet til dette. Pedagoger må foreta etiske refleksjoner og valg både når barna viser vanskelig atferd, når barn blir utsatt for mobbing og annen overlast. I DUÅs utdanning settes etiske betraktninger på dagsorden, drøftes grundig og tas opp jevnlig gjennom opplæringen.

Enheter vi samarbeider med har ofte vært evaluert i forhold til kvalitet og brukermidvirkning. Blant annet har barnehager vært gjennom ISO-sertifisering angående tjenestekvalitet og brukermidvirkning for barn og foreldre og fått gode skussmål. DUÅ-skoler har blitt vurdert i forhold til å løfte elevers faglige utvikling uavhengig av familiebakgrunn og skolene viser gode resultater på disse områdene. Oppdatert kunnskap om skole- og barnehageprogrammet vil foreligge i ny norsk studie i løpet av kommende år.

Vi ønsker samarbeid med alle pedagogiske opplæringsinstitusjoner i Norge, -og ikke minst med Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT. Vi håper at innlegget er oppklarende og ønsker et fremtidig godt samarbeid.

Kommentar til innlegg i Nordlys 14. februar 2014; der fagfolk fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet kommer med sterk kritikk av De Utrolige Årene (DUÅ).

De beskriver DUÅ som manipulerende, med et mekanisk menneskesyn, som gjennom atferdsmodifiserende teknikker får barn til å oppføre seg slik voksne ønsker og med fokus på barns atferd på bekostning av andre sider ved barns liv. Hvis beskrivelsene var korrekte ville det vært god grunn til bekymring. For å rette opp disse misforståelsene ser vi behov for å informere om konseptet.

DUÅ er utviklet ved University of Washington under navnet Incredible Years og benyttes nå i ca. 20 land i forebyggende psykisk helsearbeid og behandling for barn i alderen 0–12 år.

Uavhengige studier viser at DUÅs programmer blant annet er nyttige for å forebygge og be-



målgrupper og består av gruppetilbud for barn, foreldre og fagfolk som jobber med barn. 100 norske kommuner og 35 BUP-klinikker benytter i dag programmer fra DUÅ. Helsedirektoratets mål er at alle norske kommuner skal benytte forskningsbaserte tiltak.

DUÅ er ikke den eneste programpakken som anbefales fra statlig hold, men er en av flere som gjennom evalueringer har vist god nytteverdi. DUÅs programmer er ulike og dekker tidlig intervensjon for nybakte foreldre, forebyggende grupper for foreldre og barn, samt behandlingsgrupper for barn med store vansker og deres foreldre. DUÅ driver også kursing av ansatte i skole og barnehage for å styrke fagfolks trygghet i gruppeledelse, i

Teorigrunnlag

DUÅs teorigrunnlag hviler på fire sentrale søyler; relasjons- og tilknytningsteori, sosial læringsteori, kunnskap om gruppeprosesser, og kunnskap om barns utvikling. Konseptets brukerbåndbøker fungerer som et rammeverk og beskriver et innhold og prinsipper basert på dette grunnlaget. Utgangspunkt for all vår virksomhet er barns, foreldres og fagfolks egne målsettinger.

For at tiltakene skal bidra til utvikling for barna, må de tilpasses hver enkeltes behov og utviklingsnivå. Gjennom opplæring og veiledning lærer deltakerne å bruke ny kunnskap på en fleksibel og individrettet måte og med utgangspunkt i videoeksemplere, øvelser og diskusjoner utformes prinsipper for godt samspill. Det brukes mye tid på å lære, reflektere og øve inn kunnskap om ulike «verktøyer» og når tid enkelte «verktøyer» passer eller ikke. Det vil si at foreldre og fagfolk gjennom kursene får en vellystet «verktøykasse» til hjelp i ulike situasjoner og for ulike barn.

Forfatterne av innlegget vektla fokus på anerkjennelse, omsorg og respekt. Vi er enige i at dette er vik-



RELASJON er et grunnleggende prinsipp i arbeid med barn. Det er til enhver tid den voksne som er ansvarlig i samspillet med barnet og ikke barnet selv.

Illustrasjonsfoto

De Utrolige Årene

– sett i lys av relasjonens betydning for utvikling og læring for barns læring og utvikling

Av Hilde M. Hanssen, spesialpedagogisk veileder, og May-Britt Benjaminsen, pedagogisk psykologisk rådgiver, Gruppeledere DUÅ, PPT Tromsø kommune

Vi bruker De Utrolige Årene (DUÅ) i PPTs arbeid i førstelinj som et forebyggende program. Vi observerer at programmet er effektivt i barnehager og i skoler. Personalet i barnehagene forteller at de er blitt mer bevisste på egen væremåte, bedre gruppeledere, bedre kollegaer og mer kompetente også til å veilede foreldre.

Grunnleggende prinsipp

DUÅ bygger på relasjon mellom barn og voksne. Relasjon er et grunnleggende prinsipp i arbeid med barn. Det er til enhver tid den voksne som er ansvarlig i samspillet med barnet og ikke barnet selv. Det kan aldri være en 3 eller 4 åring som står ansvarlig for samspillet.

Som grunnlag for tenkningen i DUÅ jobber man ut fra en modell, «Lærepyramiden». Grunnflaten i denne pyramiden skal ha størst fokus og er bærekonstruksjonen i arbeid med barn. Den består av relasjon/samspill mellom voksne og barn. Den voksne må være bevisst på hvorfor og hvordan det tilrettelegges i bl.a. lek. Er det viktig å kunne dele, samarbeide, formidle ideer og meninger til jevngamle lekkekamerater? Verdien av at barn har det artig og spennende i lek er at barn kan kjenne mestring ved å suse ned en bakke på ski, kjenne vinden i ansiktet og mobilisere

kropp og sinn så en klarer å stå helt ned. Barnet opplever mestring. Dette forsterkes ytterligere ved at det er voksne til stede som tydelig fryder seg over hva barnet får til. Den voksne må ha kunnskap om at dette er viktig for barns selvfølelse og læring. DUÅ vektlegger den voksnes ansvar for kvaliteten i samspillet.

Bevisstgjøre den voksne

DUÅ har blant annet som mål å bevisstgjøre den voksnes egen praksis i arbeidet med barn. To av hovedprinsippene i DUÅ er oppmerksomhetsprinsippet og rollemodellprinsippet. Den voksne er rollemodell for barnet både i konflikthåndtering og i synet på menneskerollen. Hvis den voksne møter sine kollegaer og barn med åpenhet og forståelse ved å lytte og vise innlevelse vil barnet lære å gjøre det samme. Det er viktig at den voksne også er bevisst hvordan han/hun håndterer stress og konflikter. Dette for å kunne bidra til problemløsning i konfliktsituasjoner som oppstår både mellom barn-barn, barn-voksen og voksen-voksen. Som rollemodell må kroppsspråk og verbalt språk samsvare. Hvis man sier en ting og gjør noe annet vil dette skape usikkerhet hos barnet. Mange kjenner kanskje uttrykket; Du skal gjøre som jeg sier og ikke som jeg gjør. Den voksne må derfor være bevisst sin egen væremåte og holdninger når man skal fremme ønsket atferd hos barn. Når den voksne jobber målrettet og reflektert følges rollemodellprinsippet

slik det er beskrevet i DUÅ. Dette tenker vi også er i tråd med dannelsesbegrepet i Rammeplan for barnehager (2005/2011).

Vennskap

Oppmerksomhetsprinsippet er basert på tanken om at den adferden du benevner får du mer av. I DUÅ ser vi det som et grunnleggende prinsipp å ha fokus på den atferden vi ønsker/forventer av barnet. For ei personalgruppe blir det derfor viktig å ha avklart hva som forventes av både barn og personalet i barnehagen. Barn har krav på forutsigbarhet og trygghet. Barn skal få vite hva som forventes av dem. Det krever tydelige voksne som vet hvilken adferd som skal benevnes. Det er alltid hyggelig for barn å få høre at han eller hun er en venn som det er godt å være sammen med. Vennskap er viktig og det er viktig at barn får erfare hva det vil si å være en god venn og å ha en god venn.

Barnehagen

Barnehagen skal være et sted der det ikke er tilstrekkelig at det er voksne til stede, men det skal være voksne som er tilgjengelig for barn, både i artige situasjoner og i konfliktsituasjoner. Voksne skal ikke snu ryggen til vanskelige situasjoner som erting og utestengelse, men ha gode verktøy for å gripe tak i dette. Voksne skal være gode rollemodeller som er aktive sammen med barn for å løse konflikter. For å gi barn en stabil og forutsigbar barnehagedag er det viktige at alle voksne kan og vet hvilke regler

som gjelder og hva konsekvensene er hvis regler ikke overholdes.

God bok

Vi vil anbefale boken «Relasjonen lærer og elev» skrevet av forfatteren May Britt Drugli (2012). Boken omhandler dagens forskning som tydelig viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Dette viser forsker og professor i pedagogikk Thomas Nordahl til i forordet. Videre sier han at relasjon mellom elev og lærer har lenge vært et underfokuseret område i pedagogikken. Drugli viser i sin bok til Ladd og Burgess (2001) som fant ut at særlig barn som var aggressive mot personalet og andre barn i barnehage har varig økt risiko for også å utvikle negative relasjoner til sine lærere i første og andre klasse.

Samarbeid

Vi ser det som en viktig og verdifull del av arbeidet vårt å samarbeide med personalet i barnehager og skoler for å fremme det beste utviklings- og læringsmiljøet for barn. Dette legges det stor vekt på i DUÅ hvor personalgrupper får oppgaver å jobbe med mellom hver kursdag. Tanken er nettopp å fremme reflekterte, kyndige og empatiske voksne. Vi har stor tillit til kompetanse og erfaring hos fagfolk i barnehagene/skolene og vet at de er i stand til å vurdere kritisk hvilke metoder de vil bruke i arbeidet med barn. Ethvert program som brukes ukritisk kan misbrukes.

Vi ønsker ikke De utrolige



Av Ida Laakso og Nina Jensen, studenter ved Førskolelærer utdanningen, UiT

Etter sju uker i praksis i en barnehage som praktiserer De utrolige årene er vi overbeviste om at dette er et program vi ikke ønsker for våre egne barn. Vi opplever at dette programmet er så styrende for barnehagens praksis at det svekker personalets evne til å gjøre egne vurderinger i møte med barna. Istedenfor å tenke selv, følger man innlærte strategier som ikke tar hen-



syn til det faktiske barnet og rammen rundt.

Barn sittende for seg selv

«Naboros» er en mye brukt strategi i dette programmet. «Naboros» går ut på å regulere det de voksne anser som uønsket atferd, gjennom å rose barnet ved siden av. Barnet som har den uønskede atferden blir oversett av den voksne. Tanken bak dette er at det barnet som blir ignorert ønsker den samme rosen og derfor tilpasser atferden. Det argumenteres ofte for at dette er positivt, da det vil føre til mindre negativ tilbakemelding og irectesetting fra de voksne. Det vi har erfart i forhold til dette er imidlertid at barnet som blir oversett blir sittende for seg selv, og må

forsøke å tolke den voksnes diffuse og tvetydige signaler. Det at den voksne ikke henvender seg direkte til barnet gjør at barnet blir usikker og latt alene med opplevelsen. Vi mener at ved å rose barnet ved siden av, brukes barna som et middel for å oppnå de voksnes mål. Denne typen ros er ikke genuin, da hensikten med rosen er å irectesette det andre barnet. Barn sitt grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent av de voksne bør ikke bli brukt som en strategi for å tilfredsstill de voksnes forventninger til atferd. Vi stiller oss her kritiske til hvorvidt denne metoden kan være etisk forsvarlig.

Vi opplever at de voksnes sterke fokus på barns atferd fører til at barnas spontane lek og samspill i mange tilfeller blir avbrutt. Når barna under måltidet tar opp brød-

Urolige årene for våre barn



OMSTRIDT: Erfaringene artikkelforfatterne har gjort seg i en barnehage har ført til at de ikke støtter programmet *De utrolige årene*. Debatten om spesialpedagogikk-programmet har gått i våre spalter den siste tiden.

Foto: Gorm Kallestad / SCANPIX

skiva og viser til sidemannen som ler og gjør det samme, skjer det et samspill mellom barna. Dette samspillet blir ødelagt dersom de voksne sitt fokus er på å opprette ro og orden, framfor å se verdien i det som skjer mellom barna. Vår erfaring er at det i dette programmet gis lite rom til barns lekende samspill og humor. De voksne står alltid i en maktposisjon i forhold til barna. I praktisering av *De utrolige årene* proble-

matiseres ikke dette forholdet, når de voksne gis full definisjonsmakt over barna.

I programmet *De utrolige årene* framstilles barna som om de har behov for behandling av de voksne, for å unngå utvikling av store atferdsvansker. Vi mener at dette vitner om et syn på barn som i utgangspunktet kunnskapløse og vanskelige. Dette er ikke i samsvar med Rammepplan (2011) for barnehagen sitt syn på barn som kompetente og aktivt medvirkende i egen og andres læring. I tillegg understreker Rammepplanen at barnehagen skal møte barna med tillit

og respekt, og anerkjenne barnedommens egenverdi. Dette ser vi ikke at dette programmet gjør i sitt syn på barn.

Stole på egen kompetanse

Vi ønsker at våre egne barn i barnehagen og skolen opplever voksne som våger å tenke selv og stole på sin egen kompetanse i møte med barna. Vi har mye større tillit til den profesjonelles kunnskaper, faglige innsikter og kjennskap til hvert enkelt barn, enn til et ferdigutviklet program fra USA som sier hvordan våre barn skal bli møtt i enhver situasjon. Samspillet med de ulike barna vil avhenge av mange faktorer, som barnet selv, den voksne, relasjonen og situasjonen. Det finnes ingen ferdige svar man kan bruke i møte med mennesker.

Barnet som blir oversett blir sittende for seg selv, og må forsøke å tolke den voksnes diffuse og tvetydige signaler

Av Toril Sverdrup, førstelektor i pedagogikk, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT, Norges arktiske universitet

Fagfolk som på ulike vis er involvert i programmet De utrolige årene har i løpet av de siste ukene hatt flere innlegg om programets fortrefelighet, både for skole og barnehage. I forbindelse med barnehagedagen i forrige uke, møttes også noen av oss på Utdanningsforbundets arrangement på kafé Sånn, hvor DUÅ ble diskutert.

Tilhengerne av programmet forsikrer om at praktiseringen av DUÅ sikrer barn gode liv på alle måter, og vi som er skeptiske ønskes velkommen til å se hvor bra programmet fungerer.

At dette er ærlig ment, er det ingen tvil om. Det er heller ingen tvil om at vi alle ønsker det beste for barna.

Ikke beroliget

Blir jeg beroliget? Nei, jeg blir ikke det. Tvert i mot. For hva skjer når to meget reflekterte studenter etter sju (!) uker i praksis konkluderer med at DUÅ representerer en pedagogisk praksis de ikke ønsker for sine egne barn, blant annet eksemplifisert

med «naborøs» som metode? Jo, da er svaret fra Oddbjørn Løndal at studentene har misforstått (!), og han følger opp med en forklaring av hva «naborøs» i all sin uskyld handler om. Studentenes etiske ubehag burde i stedet utløse refleksjon og vurdering av hvordan etikken ivaretas i praksis, og hvordan «naborøs», som alle andre metoder, kan misbrukes og praktiseres på måter som er uetiske og innebærer misbruk av voksnes definisjonsmakt.

I møte med barn vil vi alltid stå i fare for å trække feil og si og gjøre ting som ikke er gunstig for barns selvopplevelse. Det eneste som kan redde oss og dem er refleksjon og selvrefleksjon. Problemet for refleksjonsarbeidet i en DUÅ-barnehage eller en PALS-skole, vil nødvendigvis være at de ansatte er plassert/har plassert seg innenfor noen gitte sannheter som det vel helst ikke skal stilles så mange spørsmål ved? Dersom det reises alvorlige kritiske innvendinger mot fokuset på systematisk atferdsregulering av barn fra ett års alder, vil hele grunnlaget for å være en «flink» DUÅ-barnehage trues. Sannsynligheten vil dermed være stor for at den type refleksjon holdes nede. Å sage ned greina man selv sitter på oppleves nødvendigvis ubehagelig.

I innlegget til studentene Lida Laakso og Nina Jensen skriver

de at deres opplevelse fra de sju praksisukene var at fokuset på orden og lydighet overskygget lek og humor. Det synes jeg er en alvorlig melding!

Et lekende samspill mellom barna under et måltid stoppes øyeblikkelig, mest sannsynlig uten noen vurdering av om det som her og nå foregår mellom de to barna er av større betydning enn regelen om stillhet ved bordet. Det er ingen garanti for kvalitet at fagfolk fra barnehager uttrykker muntlig og skriftlig at anerkjennelse, respekt, retten til medvirkning, imøtekommelse av barns behov for tilknytning osv. vektlegges i barnehagen, dersom det er atferdsregulering gjennom lydighet som har hovedfokus i hverdagen. Når vi vet hvor viktig de første årene er i menneskers liv, er det all grunn til å stille seg skeptisk og spørrende. Selv ville jeg mislikt sterkt om noen av mine barnebarn skulle bli utsatt for systematisk lydighetstrening.

Relasjonelle er viktigst

For meg har det relasjonelle perspektivet stått i høysetet hele min nesten førti år lange yrkeskarriere som førskolelærer og førskolelærerutdanner. Kvaliteten på relasjoner kommer alltid først og er bestemmende for kvaliteten på den pedagogiske praksisen i barnehagen.

Idealet er anerkjennende og romslige måter å være sammen på, hvor synet på den andre som likeverdig er en kjerneverdi.

Å skape gode forutsetninger for små barns omsorg, lek, læring og dannelse er en stor og komplisert oppgave. Mange førsteårsstudenter har kommet til utdanningen med forventning om å få noen enkle svar på hva som er «pedagogisk riktig», for så å bli møtt med at livet er for komplekst for enkle løsninger. Gode pedagoger må nettopp ustanselig anstrenge seg for å gjøre pedagogiske overveielser og valg og reflektere kritisk over egen praksis. Det finnes ingen enkle veier. I en presset barnehagehverdag, blant annet med for få ansatte og lav andel ansatte med pedagogisk utdanning, kan man forstå behovet for manualer og standardiserte løsninger, men kvalitet kan umulig bli resultatet.

For de som er skeptiske til DUÅ og andre atferdsprogram og kartleggingssystemer som florerer i barnehager og skoler, anbefales bloggen Mestrer, mestrer ikke, opprettet av Solveig Østrem og Mari Petersvold. Disse har også utgitt en spennende og tankevekkende bok ved samme navn.

I møte med barn vil vi alltid stå i fare for å trække feil

DE UTROLIGE ÅRENE: Det er min oppgave å bekymre meg på barnas vegne når voksne dyrker sine egne interesser mer enn barnas

Det private fag

På den 3. side

Willy-Tore Mørch
Professor, UiT,
Norges arktiske
universitet



Jeg er ikke sur. Jeg er ikke grinete. Jeg er ikke forbannet. Men etter å ha fulgt debatten om skolene og barnehagene og De utrolige årene (DUÅ) i Nordlys de siste ukene jeg er bekymret. Det har tidligere vært legitimt at fagfolk har fått lov til å ha sine private ideologier og teorier innen de psykososiale fagene, hentet fra grunnutdannelsens teoretiske mangfold og uten krav til dokumentasjon.

De har utviklet en forestilling om en rett til faglig autonomi som utfordres når det stilles krav til etisk forsvarlighet, effektivitet og kostnad-nytte vurderinger av deres praksis. Da protesteres det heftig med henvisning til luftige argumenter om barnehagens grunnverdier, lovens insjensjoner og menneskerettigheter. Dokumentert kunnskap er visssnakk i strid med dette.

Var i krise

Barnepsykiatrien, som det het i gamle dager, var i faglig krise på 80 og 90-tallet av samme grunn. Barnepsykiatri er en legespesialitet og i dag heter faget Psykiske helsevern for barn og unge, men man har ingen faglig krise lengre. De ansatte har utviklet nødvendig kompetanse med dokumenterte effekter.

Det har skjedd en kraftig faglig utvikling på 15 år. Men hvor er førskolelærerutdanningen?

De er fremdeles i den private ideologiens behagelige illusjon. En universitetslektor ved førskolelærerutdanningen i Tromsø, og hun er foreløpig den siste av flere, forteller oss om likeverd og barns medvirkning i Nordlys her rett før påske med referanse til filosofen Hans Skjervheim fra 1976.

Nyere kilder kommer hun ikke på. Kunnskapskilden hennes er en gammel filosof, ikke forskning av nyere dato. Her argumenteres det heftig for hvor viktig det er med mangel på struktur og systematikk. «Barn skal ikke være objekter for voksnes forhåndsdefinerte mønstre for akseptabel atferd» heter det. Systematikk fratrar barnet opplevelsen av likeverd og respekt hevdes det.

Å gripe barn i å gjøre noe bra eller å overse enkelte handlinger er riktig nok effektivt mener man, men



Illustrasjonsfoto: Scanpix

utlegges som uetisk og i strid med barnehagens kjernebegreper som er omsorg, lek, læring og danning.

Ikke til å tro

Voksne i barnehagen skal altså ikke planlegge samspillet mellom seg selv og barna. De skal ikke anvende seg selv som påvirkningsagent for barnas utvikling. Omsorg, lek, læring og danning skal foregå uten de voksnes planlagte og reflekterte medvirkning. Å bruke sin oppmerksomhet mot barna som en sterk påvirkningskraft på en reflektert og systematisk måte i arbeidet med å oppfylle barnehagens kjerneverdier frarådes av lektoren. Det er barnas påvirkningskraft som skal styre de profesjonelle voksnes samspillmønstre i likestillingens navn. De voksnes makt, i kraft av å være eldre og klokere skal ikke anvendes til det beste for barnas utvikling. Det er ikke til å tro.

Denne spaltisten har for lengst innsett at faktaopplysninger, det være seg om De utrolige årene, læringsteori eller evidens, virker styrrende på ideologienes forførende letthet. Jeg skal derfor ikke engang forsøke å forklare lektoren om den gjensidige påvirkning

mellom to parter, uansett aldersforskjell, som så tydelig demonstreres i transaksjonsmodellen i psykologien.

Men for den interesserte leser kan jeg fortelle at de voksne lærer å gripe barnet i å gjøre noe galt fordi barnet slutter med det når det blir tatt på fersk gjerning. Da er det er barnet som har makt til å dele ut belønninger til de voksne like mye som omvendt.

Dessverre fortsetter de med ugjerningen når reprimanden er over fordi de ikke er blitt grepet i å gjøre det riktige.

Kjerneverdier

Men slik kunnskap bryter jo med barnehagens kjerneverdier og er dessuten av nyere dato enn Skjervheim. Nei, forskningsbasert kunnskap om hvordan man påvirker barns utvikling, hvordan man påvirker barns atferd, er ikke brudd på barnehagens kjerneverdier, men forutsetninger får å kunne oppfylle dem. Ingen med vett og forstand i behold ville ignorere et lite barns sutring, slik det fremholdes av lektoren.

Og ingen ville finne på å bruke tenkepause på en 2-åring som en

bekymret mor hevdet her om dagen. Man vil prøve å finne ut hva som plager barnet og fjerne det plagsomme. Men i tillegg vil det være i tråd med kjerneverdiene å vite hvordan man får et barn til å sitte ved matbordet og spise eller hvordan man kan hjelpe barnet til å løse et problem i stedet for å slå når det blir frustrert. Det har med omsorg, lek, danning og læring å gjøre og det er derfor vi må ha profesjonelle pedagoger i barnehagene.

Blir ikke korriger

Det er min oppgave å bekymre meg på barnas vegne når voksne dyrker sine egne interesser mer enn barnas. Det som bekymrer meg denne gangen er at de samme kreftene som er ansvarlig for manglende kunnskap om gruppeledelse i norske barnehager, får fortsette å utdanne fremtidens førskolelære.

De blir ikke korriger. De blir ikke omplassert. De blir ikke sendt på videreutdanning. De får fortsette i den akademiske og faglige frihetens navn. Man lukker øynene for å beskytte barnehagens kjerneverdier, i stedet for å åpne dem for å beskytte barn. Thorbjørn Røe Isaksen, hvor der du? Du som ivrer for kunnskap i norsk utdanning. Skal du ikke snart sende ut et signal om dine forventninger til forskningsbasert kunnskap i barnehagene?



Det er barnas påvirkningskraft som skal styre de profesjonelle voksnes samspillmønstre i likestillingens navn.

Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjekt

Informasjonsskriv omkring deltakelse i masterprosjekt om implementering av De Utrolige Årene i skolen.

Bakgrunn og formål

Målet med dette prosjektet er å undersøke hvordan implementeringen av De Utrolige Årene i skolen oppleves for lærere, skoleledere og andre ansatte ved skolen. Jeg vil se på hvordan læreren oppfatter prosessen å skulle lære en ny teknikk for klasseromsledelse og bruk av dette pedagogiske programmet i klasserommet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse innebærer et intervju hvor dine utsagn kan bli gjengitt i masteroppgaven. Spørsmålene vil omhandle din opplevelse av De Utrolige Årene, hva du synes om programmet og hvordan elever og foreldre har respondert på implementeringen av De Utrolige Årene.

Intervjuet/samtalen vi har vil bli tatt opp på lydbånd dersom du tillater det. Jeg har respondenter fra flere ulike skoler.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ditt navn vil bli erstattet med en kode/et pseudonym, navnelisten vil være innelåst i et skap på mitt kontor. Ved prosjektslutt vil alle notater omkring ditt intervju, samt navnelistene blir makulert.

Det er kun jeg, Marianne A Kjelstrup, og min veileder, Jarle Bakke, som vil få tilgang til de opplysningene du gir.

Når stoffet så er bearbeidet og skrevet ned vil det bli publisert i masteroppgaven min, som er tilgjengelig via Munin.no for allmenheten.

Lydopptakene og notatene oppbevares innelåst og kodebeskyttet.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da ditt, eller skolens navn, ikke vil bli gjengitt. Ditt intervju vil bli gitt et alias, altså et fiktivt navn. Om du ønsker så kan du selvfølgelig få lese gjennom dine utsagn før publisering.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2014. Alle lydopptak vil da bli slettet og notater makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negativ betydning for deg om du trekker deg.

Dersom du ønsker å delta, har spørsmål til studien eller ønsker å trekke deg ta kontakt med

Marianne A Kjelstrup
malexandersen@gmail.com
91811659

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at mine utsagn kan gjengis i masteroppgaven.*

Vedlegg 10

Intervjuguide 1 – lærere

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du arbeidet ved denne skole?
- Hvordan reagerte du/hva tenkte du da planen om å implementere DUÅ først ble presentert for deg?
 - Følte du et behov for at programmet skulle innføres?
- Hvordan opplever du opplæringen i, og bruk av DUÅ nå i starten?
 - Er det noe som er spesielt utfordrende? Noe som er spesielt bra?
- Hvordan er det å følge programmet i daglig praksis?
 - Følger du det i sin helhet, hvilke teknikker foretrekker du? Er det noen aspekter du synes er spesielt vanskelig?
- Har du noen tanker omkring hvordan din identitet som lærer blir ivaretatt når du bruker DUÅ i klasserommet?
 - Opplever du at du har friheten til å velge pedagogiske metoder som passer dine verdier som lærer?
- Hvordan er det å skulle legge så stort fokus på det pedagogiske prinsippet i klasserommet?
 - Føler du at det tar mye tid, eller frigir det tid, til undervisning?
- Har det skjedd noen endringer i læringsmiljøet til elevene etter at programmet ble tatt i bruk?
 - Både sosialt og faglig, bråk/uro?
- Hvordan opplever du det er å kombinere tilpasset opplæring og bruk av DUÅ?
- Hvordan er lærer-foreldre relasjonen? Hvordan forholder foreldrene seg til denne pedagogikken?
- Opplever du noen endringer i arbeidsmiljøet ditt etter at dere begynte med programmet?
- Har du noen forhåpninger/mål om hva programmet på sikt vil bringe for din arbeidsplass?
- Hva diskuterer dere når dere diskuterer metoden?
- Har du noen kommentarer til debatten i media om DUÅ?
- Er det noe du har lyst til å tilføye?

Intervjuguide 2 – skoleledelse

- Hvor mange år har du jobbet som.....?
- Hvor mange år har du jobbet ved skolen?
- Hvordan ble programmet introdusert for dere? Hvordan ble dere oppmerksom på DUÅ?
- Hvorfor ble DUÅ implementert ved skolen?
 - Pedagogiske, atferdsmessige, forskningsmessige faktorer?
- Hvordan responderte de ansatte på at DUÅ skulle bli implementert?
 - Hvilke reaksjoner fikk dere på at de skulle kurses og ta i bruk samme pedagogiske prinsipper alle sammen?
 - Hvordan fikk dere alle med på laget?
 - Ingen motstandere, skeptiske eller tilbakeholdne?
- Har det skjedd noen endringer i personalmiljøet etter at programmet ble tatt i bruk?
- Har det skjedd noen endringer i elevmiljøet etter at programmet ble tatt i bruk?
Sosialt/faglig.
- Hvordan er undervisning og arbeidsro nå ved bruk av DUÅ kontra før det ble implementert?
- Hvordan forholder foreldrene seg til denne pedagogikken? Hvordan møtte/informerte dere foreldre i starten, eventuelt nye foreldre?
- Hvordan er det å skulle legge så stort fokus på det pedagogiske i den daglige driften av skolen?
- Hvordan er oppfølgingen av barn med særskilte/spesialpedagogiske behov mht bruk av DUÅ?
- Har implementeringen bidratt til endringer i skolens praksis?
- Ser dere noen resultater av arbeidet, eller har arbeidet hatt verdi på annen måte?
- Hva diskuterer dere når dere diskuterer metoden?
- Etterkursing av nye lærere og tilsatte? Vikarer? Hvordan foregår det?
 - kvalitetssikring: hva gjøres for å forhindre at programmet «utvannes»
 - sikre at lærerne følger programmet? Bruker alle det fult ut?